



La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire

Manon Boué

► To cite this version:

Manon Boué. La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire. Education. 2013. dumas-00909602

HAL Id: dumas-00909602

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909602>

Submitted on 26 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2011-2012

Ecole interne IUFM Midi-Pyrénées / UT2

En partenariat avec UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Manon BOUÉ

La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire

Encadrement :

Marie-Pilar RIC, formatrice IUFM Université Toulouse 2

Eliane SANZ-LECINA, maître de conférence Université Toulouse 2

Trajet recherche Langues

Remerciements

Je tiens à remercier Marie-Pilar Ric, ma directrice de mémoire, pour m'avoir conseillée et aidée dans la réalisation de ce mémoire ainsi qu'Eliane Sanz-Lecina qui a accepté d'être ma co-directrice.

Un grand merci à Eric Collinet, professeur des écoles à Montclar Lauragais, qui a accepté que je vienne observer et filmer ses séances d'espagnol, merci également à la directrice et à tous les élèves de l'école qui se sont montrés très coopératifs.

Je tiens à remercier François Delabryère des Services Administratifs et de Vie Universitaire de l'I.U.F.M de Saint-Agne pour le prêt de matériel audiovisuel.

Mes plus sincères remerciements à tous les professeurs des écoles qui ont pris un peu de leur temps pour répondre à mon questionnaire, et qui m'ont ainsi apporté des données concrètes relatives à mon mémoire.

Enfin, un grand merci à ma famille et mes amis, qui m'ont soutenue et encouragée dans la réalisation de ce travail.

Sommaire

Introduction.....	p.5
1) Cadre théorique autour de la place du corps dans l'enseignement des langues à l'école.....	p.7
1.1 L'évolution des programmes et des instructions officielles en France.....	p.7
1.1.1 Des années 1950 aux années 2000 : de l'expérimentation à l'innovation..	p.7
1.1.2 De 2002 à aujourd'hui : la généralisation et l'officialisation de l'enseignement des langues à l'école.....	p.8
1.2 Le contexte européen et la mise en place du CECRL.....	p.8
1.2.1 L'importance accordée à la gestuelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....	p.9
1.2.2 La perspective actionnelle définie par le CECRL.....	p.9
1.2.3 L'implication de la perspective actionnelle dans les manuels.....	p.10
2) La communication non verbale et la place des gestes en classe de langues	p.12
2.1 Le geste et la communication non verbale.....	p.12
2.1.1 Définition.....	p.12
2.1.2 Classification des gestes.....	p.12
2.2 La communication non verbale : un moyen efficace dans l'acquisition des langues étrangères.....	p.14
2.2.1 Le développement du langage chez l'enfant.....	p.14
2.2.1.1 Le développement cognitif et gestuel de l'enfant.....	p.15
2.2.1.2 Le développement du langage par le jeu.....	p.17
2.2.1.3 Comment les enfants apprennent-ils les langues ?.....	p.18
2.2.2 Le non-verbal en classe de langues et les différentes méthodes d'enseignement.....	p.21

2.2.2.1 Historique de méthodes ou d'approches d'enseignement.....	p.22
2.2.2.1.1 <i>Le total physical response</i>	p.22
2.2.2.1.2 La méthode du <i>Silent Way</i>	p.23
2.2.2.2 Des activités privilégiant le geste et le corps.....	p.24
2.2.2.2.1 La situation de communication en classe de langues.....	p.24
2.2.2.2.2 La dramatisation en classe de langues.....	p.25
2.2.2.2.3 Les jeux et autres activités ludiques.....	p.26
2.2.2.2.4 Le corps et l'interculturalité : les gestes à enseigner.....	p.27
2.2.2.3 Les limites de l'utilisation de la gestuelle.....	p.29
2.2.2.4 La triple fonction gestuelle de l'enseignant.....	p.30
2.2.2.5 Gestes conscients contre gestes inconscients.....	p.31
2.3 La communication non verbale en classe de langues, ou comment mieux comprendre et mémoriser.....	p.32
2.3.1 Les gestes : un moyen d'accès au sens.....	p.32
2.3.2 Les intelligences multiples.....	p.33
2.3.3 Les différentes mémoires.....	p.33
2.3.4 La mémoire et l'apprentissage des langues.....	p.34
3) Protocole de recherche : recueil et analyse de données.....	p.36
3.1 Description du protocole de recherche.....	p.36
3.2 L'avis des professeurs des écoles sur l'importance de la gestuelle.....	p.39
3.3 Analyse du recueil de données du protocole de recherche.....	p.39
3.3.1 Des gestes pour comprendre et mémoriser : les gestes d'information...	p.39
3.3.2 Des gestes pour motiver et impliquer les élèves : les gestes d'évaluation	p.43
3.3.3 Des gestes pour éviter le français.....	p.47
3.3.4 Une démarche actionnelle de l'apprentissage des langues : le corps des élèves en action.....	p.49
Conclusion.....	p.51
Bibliographie.....	p.53

Introduction

En classe de langues à l'école primaire, le corps se meut, les gestes ne cessent d'accompagner les mots, l'élève apprenant se met en mouvement pour désigner, mimer, théâtraliser, l'enseignant utilise le corps pour accompagner les situations de communication. Pour apprendre du vocabulaire, telles que les parties du corps en anglais, le maître s'appuie sur des comptines mimées pour que l'élève comprenne le lexique abordé et pour qu'il le mémorise mieux ; quand dans la classe les élèves se mettent à chanter « Head, shoulders, knees and toes », ils désignent les parties du corps en même temps qu'ils les prononcent pour les apprendre.

La communication non verbale désigne tout mode de communication n'ayant aucun recours au verbe, c'est-à-dire utilisé - consciemment ou non - sans le recours au langage et aux mots. Elle peut être associée à la fois à la communication inconsciente et involontaire, mais aussi à la communication consciente, ce dernier postulat sera celui pris en compte dans ce mémoire. La langue des signes utilisée par les sourds et malentendants utilise uniquement le mode de communication non verbal. C'est une langue à part entière avec des règles grammaticales propres. Dans chaque pays est parlée une langue des signes différente. La communication non verbale : silences, gestes, postures, expressions faciales, ton de la voix, rythme de l'élocution viennent alors compléter le message auditif. Elle exprime les émotions, les sentiments, les valeurs. La communication non verbale constitue même notre premier réel mode de communication des sentiments et émotions. Cette communication renforce, complète et crédibilise le message verbal lorsque celle-ci est adaptée. Pour que la communication soit réussie, il faut qu'il y ait concordance entre le message verbal et le non-verbal. Par exemple, dans notre culture française, le hochement de la tête d'avant en arrière signifie l'approbation, le poing levé est un signe de révolte, etc.

Les gestes pédagogiques semblent être une stratégie essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère et notamment par des enfants. Les gestes de l'enseignant sont produits avec une intention pédagogique, dans un lieu d'interaction particulier qui met en scène des locuteurs n'ayant pas le même niveau de compétence langagière. Le geste pédagogique sera donc considéré comme une variante du geste communicatif classique. Comme la classe de langue implique une situation de communication spécifique, qui se situe un peu en aparté des autres disciplines, elle suppose une gestuelle particulière. Le geste semble être un support privilégié pour transmettre la langue étrangère aux élèves. D'un point de vue du professeur, le

recours à la communication non verbale permet d'éviter l'utilisation incessante de la langue maternelle pour se faire comprendre. Les enseignants utilisent-ils le geste, le corps et plus généralement la communication non verbale au sein de la classe de langues ? Pourquoi ont-ils recours à la communication non verbale ? Quel impact connaît le geste pédagogique dans l'apprentissage de la langue étrangère chez les élèves ? En quoi la place de la communication non verbale dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères permet l'appropriation des compétences de compréhension en confortant les capacités mémorielles ?

En se référant aux positionnements respectifs qu'ont eu et qu'ont aujourd'hui les instructions officielles (et notamment les programmes), le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les manuels, nous verrons quelle place tient le corps au vu de ces diverses institutions. Après cet aperçu théorique, nous nous attacherons à définir ce qu'est la communication non verbale en classe de langues au primaire. Le recours aux gestes permet aux enfants d'accéder plus facilement au sens du lexique abordé, et ce, de manière ludique. Le mime, le théâtre sont des méthodes d'enseignement privilégiées qui permettent aux enfants de mieux comprendre et de mieux mémoriser la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Enfin, à travers l'analyse d'une observation de séances de langues à l'école primaire et des questionnaires distribués à des professeurs des écoles nous apporterons des matériaux plus concrets, des expériences réelles, qui permettront d'appuyer le propos dont il est question : la communication non verbale est un outil à l'acquisition des langues étrangères au primaire.

1) Cadre théorique autour de la place du corps dans l'enseignement des langues à l'école

En France, l'enseignement des langues à l'école primaire a débuté dans les années 1950 par des innovations et expérimentations et s'est officialisé dans les années 1980. Au niveau européen, l'outil du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit des axes s'inscrivant dans la lignée de la théorie de la communication en caractérisant une perspective actionnelle à caractère social qui se répercute dans la manière d'aborder les langues à l'école et dans la façon de concevoir les manuels.

1.1 L'évolution des instructions officielles et des programmes en France

L'enseignement des langues à l'école a beaucoup évolué depuis les années 1950. Les textes (circulaires, bulletins officiels, programmes) régissant cet enseignement révèlent une officialisation des langues à l'école et des changements dans les priorités et les objectifs.

1.1.1 Des années 1950 aux années 2000 : de l'expérimentation à l'innovation

Les débuts de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire remontent aux années 1950. Pratiqué tout d'abord dans le cadre informel d'initiatives individuelles, puis à titre expérimental dans de nombreuses écoles dans les années 1970, ce n'est qu'en 1989 qu'il est mis en place de façon plus officielle.¹

Tout d'abord appelé « Enseignement Précoce des Langues Vivantes » (EPLV), cet enseignement est dispensé une fois par semaine par des enseignants du secondaire à environ 25 % des CM2.

En 1993, le terme « précoce », est remplacé par « initiation ». L'EPLV devient alors L'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE). Cet enseignement se développe au cours des années 1990. En 1995, le « nouveau contrat pour l'école » prévoit d'étendre l'initiation des langues vivantes aux classes de CE1. Mais sur le terrain, la généralisation à toutes les classes de CM1/CM2 n'est pas encore achevée à la fin des années 1990. Les priorités de cet enseignement sont axées sur les compétences de l'oral et sur l'ouverture à d'autres cultures. En 1998, un plan d'amélioration de l'enseignement des langues vivantes voit le jour. En 1999, une circulaire sur les langues vivantes réaffirme la priorité donnée

¹ Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)

dorénavant aux langues vivantes.² La généralisation de l'enseignement des langues en CM2 devient la première priorité. Le terme d'initiation est réservé dès lors aux classes de cours élémentaires et aux CM1 où l'enseignement ne serait pas encore « effectif ». Désormais, nous parlons d'un véritable enseignement : l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères ou ELVE.

1.1.2 De 2002 à aujourd'hui : la généralisation et l'officialisation de l'enseignement des langues à l'école

A partir de 2002, les langues vivantes deviennent une discipline à part entière à l'école élémentaire avec un horaire hebdomadaire spécifique. L'enseignement devient obligatoire au cycle 3 dès le CE2, et est encouragé partout à titre expérimental en cycle 2. Il doit, dans la mesure du possible, être dispensé par les enseignants du primaire eux-mêmes. Depuis 2007, l'enseignement des langues s'est généralisé à toutes les classes de CE1.

En ce qui concerne l'utilisation du geste en classe de langues, de nombreux ouvrages et chercheurs conseillent aux enseignants de « bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions » et qu'« après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront au sens ». (Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, 2002)³. La gestualité est considérée comme indispensable, elle aide à l'apprentissage et à la mémorisation. Le document d'accompagnement des programmes pour l'enseignement de l'anglais conçu par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche en 2002 donne des conseils sur l'usage du geste en classe de langues, notamment pour favoriser la compréhension. La gestuelle permet d'aider l'élève à construire du sens, mais au bout d'un certain temps, la gestuelle est abandonnée au profit de la seule expression verbale.

1.2 Le contexte européen et la mise en place du CECRL

L'Union Européenne, fondée sur le principe de libre circulation de ses citoyens confirme ces objectifs en réaffirmant l'importance de l'enseignement précoce d'une langue vivante. Dès les années quatre-vingt-dix, le Conseil de l'Europe a mis en place des outils visant à mutualiser les pratiques de l'enseignement et de l'évaluation des langues vivantes en Europe.

² Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 « Enseignement des langues vivantes étrangères »

³ Programme des LVE au cycle 2 et 3 – B.O 2002

1.2.1 L'importance accordée à la gestuelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le document du CECRL publié par le Conseil de l'Europe en 2001 définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays européens. En France, ils sont repris dans le code de l'éducation comme niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées. Ce document se positionne très clairement sur la place du corps dans l'enseignement des langues à l'école primaire, il insiste sur l'importance des éléments verbaux et de la gestuelle⁴ (2001, p.72) ainsi que sur le langage du corps comprenant « la connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant » (2001 : 83).

1.2.2 La perspective actionnelle définie par le CECRL

Les années 2000 ont vu naître un outil offrant une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe, nommé le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Sur un plan théorique le CECRL poursuit dans la lignée de la théorie de la communication en définissant une perspective actionnelle à caractère social. Selon l'analyse de Christian Puren, nous pourrions dire que nous progressons de l'idée de communiquer *pour* agir sur autrui à communiquer pour agir *avec* autrui.

« Dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen commun de référence, on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement [...] de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » (Puren, 2002, p.62).

Ainsi, avec la perspective actionnelle, nous passerions de situations de communication artificielles à des situations de communication naturelles non plus pour « agir sur » mais pour « agir avec ».

⁴ Passage du CECRL sur la communication non verbale (cf. Annexe 1)

Le CECRL repose donc sur la perspective actionnelle « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens, qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECRL, p.15).

La perspective actionnelle définie par le CECRL inclurait donc les gestes comme un moyen de communiquer en agissant à plusieurs en ayant comme finalité un projet commun. En effet, le CECRL insiste sur le fait que les apprenants n'accomplissent pas seulement des tâches langagières. Ces dernières sont finalement intégrées à un projet mené collectivement par les différents co-acteurs. C'est par l'action qu'un élève apprend une langue vivante. Une action réalisée sera très certainement accompagnée par le corps et les gestes. Si l'instituteur prévoit de mettre en place un projet de présentation de la météo d'un pays, il organisera toute une succession de micro-tâches afin de concevoir la tâche finale, celle de créer un blog météo par exemple. Pour cela, les élèves sont amenés à prévoir le matériel pour présenter un bulletin météo à la classe, à préparer les gestes nécessaires à la présentation. Le professeur prépare des activités pour que ses élèves acquièrent le lexique se référant au climat, aux différentes régions et aux aspects culturels des villes de la région ou du pays.

1.2.3 L'implication de la perspective actionnelle dans les manuels

En regardant les manuels de langues (notamment espagnol, anglais, et allemand) de cycles 2 et 3, nous pouvons remarquer que la notion de communication non verbale et la place que pourrait entretenir le corps en classe de langues ne sont pas explicitement mentionnées. Cependant, la plupart des manuels décrit des activités où le corps tient une place centrale telles que les jeux, les chants et les comptines. Les manuels mettent tous l'accent sur des séries d'activités favorisant les situations de communication et des projets s'inscrivant dans une approche actionnelle d'apprentissage de la langue. Par exemple, le manuel *Los intrépidos*

2 de Fernando Marin Arrese et Reyes Morales Galves, propose dans la catégorie « A jugar ! Cantamos y bailamos », des chansons qui permettent de travailler la prononciation, de motiver les élèves et d'introduire du vocabulaire nouveau. Certaines chansons introduisent un caractère ludique, tels que des jeux et des danses. Les stratégies de communication sont multiples dans les séances de langues à l'école, dans le manuel *333 idées pour l'allemand*, l'auteure précise que communiquer, « c'est associer à la parole toutes sortes de mimiques, de gestuelles, d'intonations pour porter le sens ou le clarifier ». Les auteurs de manuels proposent le plus souvent des projets simulés. Même si les projets réels sont à privilégier, l'intérêt des projets simulés pour les auteurs d'un manuel est qu'ils peuvent les contrôler, depuis la conception et la préparation jusqu'à sa réalisation, les projets réels impliquant une plus grande autonomie chez les apprenants.

Depuis les années 1950, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a beaucoup évolué. Les instructions officielles et les programmes se sont, au fil du temps, de plus en plus axés sur l'importance de la communication. C'est en 2001 que le CECRL définit des objectifs s'inscrivant dans une démarche actionnelle. Pour apprendre une langue étrangère, l'élève est un acteur au sein d'un groupe qui réalise une succession de tâches afin de mener à bien un projet s'ancrant dans des situations de communication authentiques. La communication non verbale, les gestes sont donc des stratégies privilégiées par l'enseignant en classe de langues.

2) La communication non verbale et la place des gestes en classe de langues

Les gestes, conscients ou inconscients, prennent une place importante dans les situations de communication. Nous nous saluons par un signe de main, nous donnons plus de force et de rythme à notre discours par des battements de main, etc. En classe de langues à l'école, l'enseignant a recours volontairement à la communication non verbale par des gestes, des mimiques pour permettre une acquisition plus aisée de la langue étrangère par les élèves.

2.1 Le geste et la communication non verbale

Comment pouvons-nous définir le geste ? Les gestualistes ont classifié les différents gestes ponctuant nos discours et leur ont donné des fonctions particulières.

2.1.1 Définition

Si l'on suit la définition du Petit Robert, le geste est un « mouvement du corps (principalement des bras, du corps, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose ». Dans notre travail nous nous limiterons (au moins dans un premier temps) à l'étude du geste volontaire ou conscientisé par le locuteur. En effet, c'est parce que le professeur de langues a conscience de son geste qu'il l'utilise pour permettre aux élèves de mieux intégrer le matériau linguistique. De nombreux chercheurs et didacticiens se sont intéressés à la question de la gestuelle et, à la fin des années 1960, un anthropologue américain Ray Birdwhistell fonde la kinésique. Il considère l'étude des mouvements du corps comme un code communicatif, analogue au langage. La kinésique est un système organisé de « kinèmes » sur le modèle des « phonèmes » pour la parole.

Dans les années soixante et soixante-dix, le geste est considéré comme un des éléments de la communication non verbale au même titre que le regard, les postures et les mimiques faciales. Le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent et comment ils influent sur les interactions.

2.1.2 Classification des gestes

Les études ont montré qu'il existait trois principaux types d'usages gestuels du corps : des usages « autocentrés », orientés vers le corps propre et visant le bien être ou la résolution des tensions, des usages « pratiques », orientés vers les objets et au service des activités

quotidiennes, et des usages « communicatifs », produits au cours des interactions sociales. Lorsque deux personnes discutent, nous pouvons observer chez elles de la gestualité autocentrée (des gestes et des postures exprimant le bien être, la nervosité, l'embarras) ou de la gestualité pratique (lorsqu'elles sont engagées dans des activités annexes comme continuer à travailler tout en parlant), mais il ne s'agit pas là de signaux non verbaux exprimés de manière intentionnelle. Par contre, deux catégories de mouvements servent directement la communication parlée : les « emblèmes » et les « coverbaux ». Les premiers ont un sens conventionnel, ils peuvent se substituer à la parole et sont interprétables. Ils permettent d'accomplir des actes sociaux (tel le salut non verbal) ou des actes de parole (tels les hochements de tête en guise de réponse affirmative, l'appel du doigt pour demander à quelqu'un d'approcher, la mimique de surprise pour exprimer l'étonnement). Ce sont des messages visuels qui renforcent, complètent ou organisent le discours verbal. Cette catégorie de gestes participe à la construction référentielle : désigner, illustrer, symboliser, etc. En revanche, les seconds n'ont pas de sens conventionnel, ils sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci. Il s'agit de gestes manuels, de mimiques faciales, de changements de posture, de mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire, qui servent l'une ou l'autre de ces quatre fonctions :

- une fonction référentielle lorsqu'ils participent à la construction du sens par désignation, représentation ou symbolisation des référents verbalisés dans l'énoncé du locuteur ;
- une fonction expressive lorsqu'ils permettent au locuteur de cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions (gestes et mimiques venant appuyer, connoter, contredire les propos tenus) ;
- une fonction de structuration lorsqu'ils servent tout à la fois la mise en relief des unités de la parole (syllabe, mot, groupe de souffle) et la démarcation des unités du discours (clause, énoncé, tour de parole, échange) ;
- une fonction interactive lorsqu'ils permettent la régulation et la synchronisation des activités de parole (signaux phatiques et régulateurs utilisés par chacun pour signaler ses intentions immédiates en matière de prise, maintien ou cession de la parole).

Les gestes ont pu être regroupés en deux catégories : les « emblèmes » faisant référence aux gestes conventionnels ou culturels et les « coverbaux », gestes uniques et personnels, qui eux-mêmes ont pu être subdivisés en diverses catégories par des chercheurs.

Selon Jacques Cosnier (1982, p.265), il existe parmi les « emblèmes » :

- Les « conatifs » servant à influencer autrui
- Les « expressifs » transmettant les émotions et les sentiments
- Les « phatiques » comprenant notamment les salutations et autres rituels communicatifs
- Les « opératoires » permettant la transmission d'informations
- Les « injures »

Concernant les « coverbaux », il est possible de retenir la classification de McNeill (1992, p.78) :

- Les « iconiques » (« iconic gestures ») qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent
- Les « métaphoriques » (« metaphoric gestures ») qui représentent des concepts abstraits et des métaphores
- Les « déictiques » (« deictics ») abstraits et concrets
- Les « battements » (« beats ») qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme d'un discours

2.2 La communication non verbale : un moyen efficace dans l'acquisition des langues étrangères

Les différentes méthodes d'enseignement et les activités accordant une place importante au corps permettent à l'enfant d'apprendre en agissant, de deviner le lexique grâce aux mimes de l'enseignant. Le rôle de ce dernier est donc de proposer des activités en lien avec la perspective actionnelle (les jeux, la dramatisation) et de créer des projets où les activités langagières sont ancrées dans des situations de communication authentiques.

2.2.1 Le développement du langage chez l'enfant

A partir des années 1950, de nombreux chercheurs et psychologues se sont intéressés aux capacités d'acquisition de l'enfant et ont montré comment le développement du langage chez l'enfant pouvait être relié aux gestes, aux activités ludiques qu'il connaît depuis sa naissance.

2.2.1.1 Le développement cognitif et gestuel de l'enfant

Ce n'est que depuis les années 1970 que l'on tient réellement compte de celui qui apprend, et notamment de ses besoins. La notion de compétence communicative, en plus de la compétence linguistique a été intégrée à la méthodologie. On s'est attaché également à tenir compte de ce qui était connu de l'apprentissage lui-même. Dans une première phase de l'apprentissage, les informations nouvelles sont stockées dans la mémoire à court terme avant d'être traitées et stockées dans la mémoire à long terme. Pour ce qui est du développement cognitif de l'enfant, les psychologues, notamment Piaget, ont défini plusieurs stades : la période sensori-motrice de zéro à dix-huit mois, la période des opérations concrètes ou la période préopératoire de dix-huit mois à six ou sept ans, la période opératoire de sept à douze ans et la période des opérations formelles à partir d'onze-douze ans.

Dans les étapes du développement cognitif de l'enfant, les gestes et les sons sont les premiers outils utilisés pour communiquer. Le nourrisson utilise la communication émotionnelle comme premier mode d'interaction avec ses cris et ses mimiques. Il apprend à exprimer les principales émotions (peur, joie) avant la fin de la première année. Dans la période préverbale, en langue maternelle, les gestes viennent se substituer aux mots, l'enfant pointe une chose avec son doigt quand il la souhaite. Plus tard, dans la phase d'acquisition de la parole, les gestes ne disparaissent pas mais se complexifient, se spécialisent, illustrent et complètent le message verbal. C'est entre l'âge de trois et cinq ans que les enfants commencent à synchroniser gestes et paroles, mais c'est après seulement qu'ils parviennent à utiliser des gestes métaphoriques et référentiels abstraits comme désigner un espace.

Plusieurs chercheurs considèrent que les gestes produits par le jeune enfant sont transitoires et forment des étapes dans le processus d'acquisition du langage. Les enfants commencent à produire des gestes dès six ou huit mois en moyenne, ils expriment leurs émotions à travers des mimiques faciales ou désignent du regard (et plus tard du doigt) des personnes ou des objets qui attirent leur attention. « La communication gestuelle ne disparaît pas quand apparaît le langage, même si cette dernière modalité de communication sera bien sûr privilégiée » (Michèle Guidetti, 1998, p.34).

Le tout premier geste de la main produit par l'enfant apparaît vers ses dix mois, il s'agit du geste de pointage ou déictique. Les gestes déictiques auraient une importance dans l'acquisition du langage et dans la constitution de représentations mentales chez le jeune enfant, le pointage étant une étape importante qui conduirait à l'utilisation de formes verbales simples d'indication et de nomination (Jerome Bruner, 1983).

En isolant un mot d'une chaîne parlée par le geste déictique, l'enfant peut ainsi se constituer une représentation mentale de l'objet, ce qui lui permet de le visualiser intérieurement lorsque celui-ci ne sera plus dans son champ visuel. C'est cette constitution d'un lexique mental amené par le geste déictique qui conduit ensuite l'enfant au langage. Les premiers signes gestuels apparaîtraient avec les premiers mots. Ainsi, plus l'enfant acquiert du vocabulaire et plus la production gestuelle diminue. Quand l'enfant maîtrise sa langue maternelle, certains gestes sont maintenus et d'autres disparaissent.

En ce qui concerne l'acquisition des emblèmes, Michèle Guidetti, a remarqué que les premiers gestes de ce type produits par les enfants sont souvent des pointages du doigt, l'acquiescement et le refus de la tête, les salutations comme faire « au revoir » avec la main, etc. Ces gestes apparaissent vers la fin de la première année de l'enfant. La connaissance de ce type de gestualité augmente à mesure que l'enfant grandit et se développe tant au niveau de la compréhension que de la production. L'acquisition de ces gestes se fait majoritairement à travers l'observation et l'imitation de la gestualité de l'adulte. La répétition du geste par l'adulte permet à l'enfant de fixer ce geste dans sa mémoire.

Quant aux coverbaux (gestes accompagnant la parole), leur utilisation apparaît au cours des deux premières années de la vie. David McNeill (1992, p.295-328) note qu'entre un et deux ans environ, l'enfant réalise des gestes souvent de manière isolée, c'est-à-dire sans associer verbal et non verbal. Il choisit donc entre les deux systèmes qu'il connaît. Entre la troisième et la cinquième année, le développement de la gestualité iconique est beaucoup plus important. Ce type de gestes et le langage verbal sont de plus en plus concomitants. Enfin, au-delà de cinq ans et jusqu'à l'adolescence, le reste du système gestuel s'acquiert progressivement avec notamment les battements, les déictiques abstraits et les gestes métaphoriques.

En effet, l'enfant possède une grande faculté d'imitation. Jerome Bruner (1983, p.21) explique que « même dans les premières semaines de sa vie, l'enfant a la possibilité d'imiter les mouvements du visage et des mains ». L'imitation se fait en deux temps : d'abord l'enfant observe longuement les mouvements de l'adulte et essaie de comprendre comment ils sont réalisés. Puis, il parvient à reproduire certains mouvements, comme par exemple, tirer la langue. Entre quatre et huit mois, l'enfant commence vraiment à imiter certains comportements d'autrui (Jean Piaget, 1968, p.26). A partir de huit mois, il a une meilleure connaissance de son corps et de la coordination de ses mouvements, il a également une maîtrise de la construction de l'espace et comprend mieux les relations entre les choses. Peu à

peu, l'imitation est plus développée et l'enfant peut reproduire des choses plus complexes : gestes inconnus, sons, mots etc. Pour l'acquisition du langage, l'imitation de l'adulte est fondamentale. C'est ce que montrent les cas d'enfants sauvages (abandonnés à la naissance et qui ont survécu au milieu de sociétés animales) car « même découverts dans leur adolescence, et soumis à un processus de civilisation, ils ne parviennent pas à maîtriser la langue » (Claude Hagège, 1996, p.21). L'environnement humain est donc un paramètre essentiel dans l'acquisition de la langue maternelle. Pour apprendre une langue, l'enfant imite les adultes qui l'entourent.

2.2.1.2 Le développement du langage par le jeu

Dans le chapitre « les activités ludiques, les jeux et le langage » de son ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler ?* publié en 1983, Jerome Bruner a fait une étude sur l'évolution de la nature, et notamment sur l'évolution des relations entre les parents et leurs enfants. L'interaction prolongée entre la mère et son enfant inclut une part plus grande de jeu entre eux, « souvent commencé par la mère et fréquemment utilisé pour détourner le petit d'une situation de frustration ». « Une conclusion essentielle de cette étude était que l'influence accrue du jeu pendant la période d'immaturité chez les grands singes et les Hominiens servait de préparation à une vie technicosociale caractéristique de la culture humaine. » (1983, p.39) Bruner montre que le jeu est une particularité humaine car il dépend de l'emploi du langage et des échanges verbaux. Les jeux, tels que « sur le pont d'Avignon », « Hue cocotte, allez hue ! » sont des jeux formés par le langage et qui ne peuvent exister que là où le langage est présent. Selon Bruner, l'enfant ressentirait un plaisir semblable quand il joue ou quand il parle au moment où il prononce ses premiers mots.

Les jeux offrent souvent l'occasion à l'enfant d'employer de manière systématique le langage avec un adulte. Ils lui donnent la première occasion d'explorer comment faire quelque chose avec des mots. Une autre caractéristique propre au langage est que dans certains types de jeux, les rôles sont interchangeable. Il y a celui qui se cache et celui qui est caché, celui qui agit et celui qui assiste. Enfin, dans le jeu, les mouvements peuvent donner lieu à des commentaires.

A partir de deux études de cas d'enfants âgés de quelques mois nommés Richard et Jonathan, Jerome Bruner fait le lien entre les jeux existant entre la mère et son enfant et l'arrivée du langage. Ces enfants ont été observés une fois tous les quinze jours dans leur propre maison durant dix-neuf mois pour Richard et quinze mois pour Jonathan. Le

psychologue a filmé ces deux enfants et retranscrit dans trois colonnes les notations relatives aux paroles de la mère, aux paroles de l'enfant ainsi que les descriptions contextuelles. Les jeux réalisés entre la mère et l'enfant tournaient autour de l'apparition et la disparition d'objets. Jonathan a été observé à partir de ses trois mois, jusqu'à ses dix-huit mois. Durant les deux premiers mois, Jonathan et sa mère jouent au « jeu du coucou » consistant pour la mère à se cacher derrière ses mains et à les ouvrir pour se montrer. A partir de ses cinq mois, le jeu évolue, il s'agit du « jeu du clown », qu'il est possible de manipuler et faire apparaître ou disparaître derrière un écran soutenu par un bâton. Au fur et à mesure des mois, le jeu et tout ce qui l'entoure est prévisible pour l'enfant. Ainsi, l'enfant vocalisait de plus en plus. L'enfant devient de plus en plus actif par ses réactions dans le jeu : celui-ci mime le jeu en essayant de produire lui-même la disparition-apparition du clown. La participation motrice de l'enfant dans le jeu est également plus importante au fil du temps. Cependant, à partir de l'âge de neuf mois, l'enfant commence à ressentir un certain ennui car ses facultés sensorielles et motrices évoluent. Au cours du jeu, vers un an, se développe chez l'enfant un langage performatif pour participer au jeu, l'enfant « avait beaucoup appris sur la façon de gérer l'interaction ». (1983, p.49) Le jeu permet à l'enfant de s'épanouir, de développer certaines de ses facultés (motrices, sensorielles) et favoriserait donc le développement du langage.

2.2.1.3 Comment les enfants apprennent-ils les langues ?

En ce qui concerne les tout débuts de l'apprentissage de la langue maternelle, Jerome Bruner a mis en évidence l'importance de la relation interpersonnelle, et de la négociation extra-linguistique chez le jeune enfant. Ainsi, si la mère demande un objet à l'enfant, celui-ci la regarde avant de prendre l'objet, peut-être pour confirmer la compréhension ou bien pour établir un contact phatique avec elle. Ceci peut confirmer l'importance primordiale de la relation avec l'autre dans le développement du langage et de l'activité intellectuelle. En langue étrangère, cela fonctionne de la même manière. Pour arriver à la compréhension, les données interpersonnelles et extra-linguistiques (attention apportée aux éléments paraverbaux, aux gestes, à la situation spatiale, etc.) sont primordiales. Finalement, la mise en œuvre de stratégies cognitives prime sur les données purement linguistiques. De plus, jusque vers l'âge de deux ans, l'enfant communique par des moyens non verbaux (gestes, mimiques, cris, sourires...). Lorsqu'il commence à pouvoir s'exprimer verbalement, les signaux non verbaux qu'il utilisait ne disparaissent pas mais changent de nature et se développent.

D'autre part, le jeune enfant possède une physiologie particulière, et notamment une

précocité auditive. De nombreuses expériences ont démontré que le bébé réussit à reconnaître et à discriminer des sons. Dès sa naissance, le bébé distingue la voix de sa mère. Au bout de quelques jours, il est sensible aux sons, et peut en localiser la provenance, et peut faire la distinction entre la voix humaine et d'autres manifestations sonores. Puis, de mois en mois, il développe de plus en plus de facultés : il reconnaît des émotions dans les voix, distingue certaines voyelles, des consonnes, etc. Ainsi, un bébé peut discriminer beaucoup plus de sons que son entourage ne produit. Cette aptitude peut être considérée comme innée. De plus, son système phonatoire, même s'il se développe plus tard, lui permettrait de reproduire un panel de sons beaucoup plus important qu'un adulte. La précocité de l'apprentissage des langues serait donc un postulat important à prendre en compte. Des chercheurs parlent de « période critique » à l'acquisition d'une langue étrangère.

Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces tendent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Cependant, les avis divergent quant aux causes : l'hypothèse de la période critique d'apprentissage d'une langue étrangère a souvent été remise en cause. Il existe trois points de vue distincts mais compatibles sur les implications éventuelles de la période critique sur l'acquisition de la langue étrangère :

- au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif. Des études contredisent ce postulat par le fait que des débutants plus âgés peuvent atteindre des niveaux de compétence très élevés. La connaissance d'une autre langue aurait un impact à n'importe quel âge. Pour conclure, il ne conviendrait pas de comparer des effets liés à l'âge dans l'acquisition des langues étrangères entre débutants tardifs et locuteurs natifs unilingues, mais entre débutants tardifs et précoces.

- au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant.

- au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage se fera par des mécanismes différents de ceux à la base de l'acquisition de la langue maternelle. En effet, l'apprentissage d'une langue d'un sujet adolescent ou adulte se ferait à partir des connaissances de sa langue maternelle. Les apprenants tardifs qui réussissent s'appuient davantage sur leur capacité à l'analyse verbale que ne le font les apprenants précoces. Ces résultats d'études peuvent s'expliquer par des contraintes liées à la maturation qui s'appliqueraient exclusivement à l'acquisition implicite des langues. D'autres facteurs

peuvent également être avancés comme les différents modes d'instruction selon les âges ou encore le développement cognitif général dont l'impact peut se manifester dans l'apprentissage des langues tout comme dans d'autres domaines de connaissances.

Ces hypothèses convergent pour prédire qu'à un certain stade de la maturation, on observera un déclin brusque du potentiel d'apprentissage des langues étrangères. Il existe un large accord chez les chercheurs en langues étrangères, notamment Singleton, pour estimer que les apprenants précoces atteignent à la longue (en règle générale) des niveaux de compétence plus élevés que ceux qui commencent plus tard, même si ces derniers manifestent un avantage au départ. Cette proposition est toujours confirmée lorsque les données sont recueillies dans des contextes d'acquisition naturels. L'avantage des débutants plus tardifs par rapport aux plus précoces dans des contextes institutionnels s'explique par le fait que tous les élèves observés, qu'ils soient débutants précoces ou plus tardifs, ont été ensuite placés dans une même classe. Ces conditions ne peuvent qu'engendrer des phénomènes de démotivation chez les débutants précoces.

Cette hypothèse de la période critique a été remise en cause par le chercheur Gaonac'h en relativisant l'avantage de l'apprentissage précoce d'une langue. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère ne peut être assimilée à celle de la langue maternelle. Les données et les facteurs (l'environnement, l'interaction, les facultés cognitives) permettant l'acquisition de la langue maternelle sont relatives quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. La supériorité des apprentissages précoces est loin d'être systématique. Gaonac'h précise les avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte. L'adulte est capable de réaliser des transferts de la langue maternelle, possède des capacités métalinguistiques plus grandes et peut mettre en œuvre des stratégies cognitives plus efficaces. L'auteur en présente également les inconvénients, notamment les possibles interférences avec la langue maternelle. Pour résumer les propos de Gaonac'h, l'apprentissage d'une langue seconde par de jeunes enfants n'est pas toujours meilleur que celui réalisé par des adultes ou des adolescents. L'existence d'une période critique ou seuil d'âge favorable à l'apprentissage n'est pas établie, si du moins on en reste à la définition stricte de seuil maximal pour apprendre une seconde langue. Car, en effet, il existe un âge au-delà duquel les acquisitions réalisées ne pourraient plus relever d'un processus naturel : de nombreuses recherches situent cette limite vers 7 ans, ainsi, les effets positifs d'un enseignement précoce sont surtout avérés si cet enseignement est très précoce. Enfin, les conditions d'apprentissage et la durée d'exposition à la langue

semblent constituer des déterminants beaucoup plus forts de la réussite dans une seconde langue que l'âge d'acquisition lui-même.

Le langage du corps est le premier mode de communication de l'Homme, qui peu à peu intervient de manière concomitante avec la langue orale. Faire parler le corps dans des activités en classe de langue permet à l'enseignant de se faire comprendre et permet aux élèves de coopérer avec ses camarades tout en étant acteur de son apprentissage.

2.2.2 Le non-verbal en classe de langues et les différentes méthodes d'enseignement

La séance de langues à l'école primaire a toujours, à des degrés différents, privilégié les supports ludiques. Comptines, théâtre, jeux, danses, mimes sont autant de supports utilisés par les enseignants de la langue étrangère pour faire entrer l'élève dans la langue. Le corps ne peut être dissocié des activités langagières au sein des supports ludiques dans l'apprentissage de la langue étrangère.

La prise en compte des potentiels de l'enfant et l'analyse des processus d'acquisition confortent ce que de nombreux psychologues de l'enfant ont postulé, notamment que chez l'enfant et, par extension, chez tout apprenant, il ne saurait y avoir d'apprentissage autre qu'actif. L'enfant possède sa structure intellectuelle propre : « (...) il existe chez l'enfant une intelligence pratique servant de substructure à l'intelligence conceptuelle et dont les mécanismes nous paraissent être indépendants de cette dernière et entièrement originaux. » (Ray cité par Piaget, 1969, p.237)

Par ailleurs, cette intelligence pratique spécifique est solidaire de l'activité physique de l'enfant. J.J Rousseau avait déjà évoqué cette solidarité entre corps et esprit : « C'est une erreur bien pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise aux opérations de l'esprit. Comme si ces deux actions ne devaient pas marcher de concert et que l'une ne dût pas toujours diriger l'autre. » (Rousseau, 1732). L'activité devrait donc se placer au centre des séances de langues, elle est indispensable aux petits et diminuerait d'importance avec l'âge. Le rôle du geste et de l'activité physique sont fondamentaux pour l'enfant : « Les mécanismes de l'action s'exercent avant ceux de la réflexion, quand l'enfant veut se représenter une situation, il n'y arrive pas s'il ne s'y engage pas en quelque sorte par ses gestes. Le geste précède le mot, puis en est accompagné, avant de s'y résorber plus ou moins. L'enfant montre, puis raconte avant de pouvoir expliquer. Il n'imagine rien sans mise en scène. » (Wallon, 1968). Ce lien intime entre le geste et l'appropriation du langage est presque

toujours pris en compte en classe de langues. Cependant, on peut se demander si l'enfant est actif au sens fonctionnel du terme lorsqu'il exécute un ordre que lui a donné l'enseignant. Il a, certes, une activité physique et il doit être attentif pour décoder ce qui lui est dit, mais il sera certainement plus authentiquement actif, si lui-même doit choisir l'action qu'il va exécuter, pour la faire deviner à ses camarades, qui deviendront alors actifs à leur tour.

2.2.2.1 Historique de méthodes ou d'approches d'enseignement des langues

2.2.2.1.1 - *Le total physical response*

La théorie de l'apprentissage du *total physical response* (réaction physique totale) de J.Asher et B.Price implique le fait de lier activité physique et activité en langue, qui permet une bonne appropriation de la langue étudiée. Dans la classe, les élèves doivent répondre physiquement aux paroles du professeur, comme le ferait un bébé avec ses parents. Le total physical response est utilisé dans de nombreux jeux et activités tels que « Jacques a dit », pour raconter des histoires, etc. La méthode du TPR permet de rendre les élèves actifs de leur apprentissage : les élèves sont debout et participent physiquement à la séance de langues. En classe de langues, avant de produire un message oral ou écrit, l'élève passe par une période de silence, que la pratique du TPR permet. En effet, entre les deux phases (orale et écrite), il existe une phase intermédiaire durant laquelle l'élève peut répondre corporellement pour montrer la compréhension d'un message. Le jeu « Jacques a dit » est basé sur la méthode du TPR. Le professeur indique des actions (sauter, courir, lever la main, etc.) et les réalise en même temps que les élèves. Dans un second temps, l'enseignant donne les actions mais seuls les élèves les réalisent. Un second exemple : quand un professeur souhaite raconter une histoire à ses élèves, il peut utiliser la méthode du TPR. Les élèves sont debout, en demi-cercle et l'enseignant raconte une histoire phrase par phrase, en les répétant plusieurs fois et en les mimant, les élèves répondent par le geste correspondant. Par exemple, l'histoire commence par : « Say hello to your mum », les élèves écoutent et répondent physiquement par le geste de salutation avec leur main.

Indépendamment de l'influence de la méthode du *total physical response*, l'accent a toujours été porté sur la participation physique des enfants en classe de langues. Avec les plus jeunes, l'utilisation de chansons ou de comptines mimées et de rondes, et le fait de mener les activités corporelles en langue étrangère, témoignent de la conscience qu'ont toujours eue les enseignants des liens étroits entre activité physique et acquisition des langues étrangères. Cette approche physique de la langue permet de placer l'élève en début d'apprentissage d'une

langue dans une situation où la compréhension est facilitée. L'apprenant n'est pas déconcerté par le matériau linguistique car il est lié à des mouvements familiers. De plus, la mémorisation à long terme est favorisée par la mise en mouvement de la langue. Les diverses fonctions d'apprentissage sont réparties entre les deux hémisphères du cerveau, le gauche est associé au langage verbal tandis que le droit aux activités motrices. La mémoire est ainsi renforcée lorsqu'une donnée verbale est associée à un mouvement non verbal.

2.2.2.1.2 - La méthode du *Silent Way*

La méthode par le silence ou *Silent Way* est une méthode d'enseignement alternative élaborée par Caleb Gattegno en 1963⁵ en se basant sur le mathématicien belge Georges Cuisenaire qui utilisait des réglettes de couleur pour enseigner l'algèbre. Gattegno invente une méthode d'enseignement des langues étrangères dans laquelle les enseignants sont silencieux la plupart du temps et utilisent des réglettes et des tableaux comme leurs principaux instruments d'enseignement. Caleb Gattegno utilisa la même approche de l'enseignement pour les mathématiques, la lecture et l'écriture, les langues et d'autres disciplines scolaires. Le *Silent Way* est le nom qu'on donne à la subordination de l'enseignement à l'apprentissage lorsqu'elle est appliquée aux langues étrangères. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage signifie que l'enseignement est focalisé sur les besoins de l'apprenant. Gattegno avait coutume de dire : « J'enseigne aux personnes et elles apprennent la langue. » Cela signifie que l'enseignant et l'élève se concentrent sur des choses différentes pendant la séance. C'est la tâche des élèves de gérer leur apprentissage ; c'est le travail de l'enseignant de travailler avec les élèves en présentant la langue de telle façon qu'elle force la prise de conscience.

Caleb Gattegno conçoit la langue comme un mode de pensée mathématique, c'est-à-dire composée d'un ensemble d'éléments allant des plus petits (les sons) vers les plus grands (les phrases). Ces éléments s'assemblent selon certaines règles que les élèves doivent découvrir. Ces découvertes ou prises de conscience doivent se réaliser de manière silencieuse. Le silence est préféré à la répétition et à l'imitation car il faciliterait la concentration, la vivacité et l'organisation mentale. Pour ne pas influencer l'apprenant dans sa réflexion sur la langue et pour lui laisser une plus grande autonomie, l'enseignant doit rester silencieux pendant la séance. Ainsi, il réagit simplement par des gestes : gestes de la main, signes de tête, etc. Ce code gestuel mis en place et acquis progressivement par les élèves permet au

⁵ Méthode explicitée dans l'ouvrage : *Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way*, 1963.

professeur non seulement de se faire comprendre sans passer par la traduction mais aussi de corriger les élèves sans les interrompre dans leurs essais afin de ne pas les bloquer. Concernant la correction d'une production orale d'un élève, l'enseignant ne fait que signaler l'erreur, ainsi, l'apprenant réfléchit et se corrige de lui-même. Une grande partie de l'enseignement est basée sur l'utilisation de réglettes qui illustrent les énoncés linguistiques. Par exemple, pour enseigner le comparatif, on utilise des réglettes de différentes couleurs et tailles variées. Elles sont montrées aux apprenants et les élèves forment des énoncés du type : « la réglette bleue est plus grande que la réglette rouge », « la réglette jaune est plus grosse que la verte », etc. Le recours à des tableaux muraux et à de nombreux gestes aident également à la compréhension. Ainsi l'apprenant voit le sens. La vue est donc un moyen de relation directe entre signifiant et signifié. En utilisant cette méthode, l'enseignant, privé de parole, doit créer tout un ensemble de manifestations non verbales pour remplir les différentes fonctions normalement remplies par la parole. Il y a donc un véritable code gestuel qui s'installe dans la classe. Il est utilisé pour conduire les activités, corriger, expliquer, etc.

2.2.2.2 Des activités privilégiant les gestes et le corps

2.2.2.2.1 - La situation de communication en classe de langues

La situation de communication en classe de langues est particulière à la fois d'un point de vue linguistique et interactionnel. L'enseignement de la langue étrangère inclut l'utilisation du geste pédagogique et le considère comme support essentiel dans la transmission de la langue étrangère. La communication en classe s'articule autour de codes autres que le pur code verbal dans toutes les disciplines. Des études ont d'ailleurs montré que la communication non verbale représente jusqu'à 80% de son message. En classe de langues, la gestuelle peut être envisagée comme code didactique : illustrer le message verbal du geste approprié pour se faire comprendre. Elle peut également prendre une dimension culturelle : introduire des gestes propres à une culture. Par exemple le *hug* américain, qui peut être exploité lors de l'introduction des fonctions langagières de présentation : l'outil linguistique (« Hi ! I'm Mary ! ») est complété par la gestuelle appropriée (s'embrasser sans se faire de bise). Ainsi, les élèves se trouvent dans une situation quasi authentique reproduisant une réalité.

Pour envisager des séances où l'on ne parle que la langue étrangère, la communication peut être accompagnée de gestes, d'illustrations, etc. Les élèves, en étant confrontés à la règle de ne pas parler français, travaillent la mobilisation des outils, verbaux ou non verbaux,

nécessaires à la compréhension du message émis. De plus, le recours à des consignes simples, assorties d'une gestuelle appropriée ou d'accessoires semble indispensable.

2.2.2.2.2 - La dramatisation en classe de langues

Il existe de nombreuses raisons pour dramatiser des histoires telles que développer la confiance en soi, apprendre à travailler en groupes, baser l'apprentissage sur l'imagination. La dramatisation est un précieux outil en classe de langues car il offre une situation de communication « authentique » où les élèves vont pouvoir vivre et expérimenter de l'intérieur. Authentique car l'histoire est écrite de telle sorte que tous les éléments linguistiques sont contextualisés et quand l'élève entre dans la peau du personnage, il fait un travail d'adaptation pour le comprendre (ses motivations, ses sentiments, son point de vue). L'élève trouve les ressources pour entrer dans la situation au travers de ses propres expériences. Le fait de mimer l'action demande un travail d'imagination. En général, les gestes illustratifs sont des gestes iconiques et de la même façon qu'il est important d'apprendre la forme juste avec l'intonation et la prononciation correcte, l'enseignant doit pouvoir enseigner la justesse du geste. Un geste iconique est un code qui doit être reconnu de tout le monde, il faut donc le travailler pour choisir le geste le plus reconnaissable et le plus satisfaisant. Le support de la chanson, de la comptine ou du conte dans l'enseignement des langues permet d'utiliser le mime. Afin que les élèves comprennent l'histoire, l'enseignant mime le lexique de l'objet textuel, les élèves se l'approprient en imitant le professeur et en répétant corporellement l'histoire. La portée du geste est différente dans le *drama* par rapport aux gestes utilisés dans les comptines car, dans le cas d'une histoire, il y a des personnages en interaction, un sens à l'histoire et beaucoup plus d'éléments à synchroniser.

Le recours aux activités théâtrales est souvent valorisé pour développer l'expression en langue étrangère mais aussi pour apporter un caractère ludique et créatif à la pratique de la langue. Dans un article daté de février 2010, intitulé « Théâtre et langues vivantes en primaire », l'auteure Prisca Schmidt met en lumière les apports fondamentaux sur le rapport entre le théâtre et l'apprentissage de la langue vivante à l'école primaire. Le rôle de l'expérience pour comprendre un élément linguistique est un des axes importants de sa réflexion. Tout d'abord, les sensations permettent d'ancrer la langue dans le concret. En ayant recours au domaine des émotions et de l'action, l'élève peut plus facilement appréhender la langue et mieux se l'approprier, de telle sorte qu'elle ne soit pas réduite à un système de structures arbitraires, qui n'auraient pas de sens concrets. Or, le théâtre fait justement appel aux sensations et aux émotions, qui sont des éléments essentiels à l'apprentissage d'une

langue vivante. Prisca Schmidt distingue le *théâtre* qui ferait référence au produit fini du *drama* qui « étymologiquement [signifie] « action » en grec, [et qui] fait de l'expérience sa priorité comme vecteur d'épanouissement des capacités de l'enfant au sein du groupe classe. » Et Prisca Schmidt d'ajouter : « Nous nous souvenons, en effet, bien mieux des choses dont nous avons fait l'expérience que des choses auxquelles nous avons pensé ou que nous avons lues. Dans cette optique, il s'ensuit que c'est par le vécu que l'élève comprend un élément linguistique. » C'est pourquoi, des fonctions langagières de base, telles que des questions : ¿Cómo te llamas ? ¿ Cuántos años tienes ? ¿Quién es ? (im)posées de manière figée à des élèves ne permettent pas de placer l'élève dans une situation de communication authentique. Mais c'est par la mise en place de jeux de rôle, de mise en espace de rencontres réelles, de dramatisations de situations que les élèves vont entrer dans la langue étrangère en s'y impliquant réellement. Enfin, le théâtre engage le corps dans sa totalité car c'est l'expression corporelle qui mène l'apprentissage et la parole qui suit. Les jeux théâtraux sont destinés à faire participer tous les élèves : en jouant ensemble, devant les autres ou en regardant les autres jouer.

2.2.2.2.3 - Les jeux et autres activités ludiques

Les programmes et le CECRL recommandent d'aborder la langue étrangère « dans des activités ludiques » (2001, p.47) même en dehors du temps scolaire. Les jeux permettent de motiver, de faire participer tous les élèves, d'améliorer l'ambiance de classe et de créer une situation de communication authentique.

Des liens étroits coexistent entre l'activité et l'acquisition linguistique chez les enfants. Les enseignants ont souvent tendance à insister sur les aspects kinésiques de l'apprentissage, sur la nécessité de l'implication physique dans toute activité en langue étrangère. Dans de nombreuses théories d'enseignement des langues, la présentation des nouveautés en langue est accompagnée de leur mise en œuvre directe.

Les professeurs ont, depuis longtemps, mis l'accent sur la participation physique des élèves en classe de langues. Avec les plus jeunes élèves, notamment en maternelle, l'utilisation des chansons, des comptines mimées et des danses, et le fait de mener des activités corporelles en langue étrangère, témoignent de la conscience qu'ont les enseignants des liens étroits existant entre activité physique et acquisition des langues étrangères. Les références à la notion d'activité sont constantes.

Le recours aux jeux est très important en classe de langues pour l'acquisition du lexique par les élèves. Les jeux internationaux, souvent connus en langue maternelle par les élèves sont utiles aux élèves d'un point de vue lexical. Ainsi, le jeu de *Kim* permet aux élèves de manipuler des substantifs. Une série d'objets est montrée aux élèves, puis les objets sont dissimulés. L'enseignant demande alors aux élèves de nommer les objets manquant. Ce jeu n'est d'ailleurs pas uniquement lexical, l'énumération implique l'emploi de l'article indéfini : « un chien », « une pomme ». Pour les verbes, les jeux tels que *Jacques a dit*, permettent de pratiquer un grand nombre de verbes. « Jacques a dit « levez-vous » », les enfants se lèvent, « Marchez dans la salle », les élèves n'exécutent pas l'ordre. Ce type de jeux permet aux élèves d'être impliqués dans la tâche langagière et le fait de les mettre en action permet une acquisition plus concrète de la langue. Les jeux plus traditionnels ont aussi beaucoup de succès et combinent plusieurs qualités : l'utilisation limitée mais spontanée de la langue étrangère, pour certains jeux, le recours à une activité physique liée au langage.

2.2.2.2.4 - Le corps et l'interculturalité : les gestes à enseigner

Connaître les gestes propres à une culture semble essentiel dans le développement de la compétence de communication en langue étrangère. Imaginer une situation de communication dans le pays où se parle la langue étudiée, permet d'éviter de produire des situations d'incompréhension et des gestes qui pourraient choquer les autochtones. Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de ces gestes paraît fondamental. Ainsi Louis Porcher affirme que : « Percevoir dans les gestes des autres ce qu'ils sont pour eux, repérer, dans la gestualité de l'étranger, ce qu'elle représente pour lui-même, c'est le premier pas fondamental d'une didactique interculturelle » (1989, p.29). La connaissance des gestes culturels permet d'établir une communication avec des natifs. Si l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est le bilinguisme, alors pour rendre l'apprenant bilingue, il faudrait qu'il soit également « bi-kinésique ».

Dans une expérience réalisée auprès d'étrangers⁶, il leur était demandé de faire des hypothèses quant à la signification de gestes. Il est dit que « si certains sont restés confus, beaucoup ont pu faire des déductions heureuses ». Certains gestes présenteraient une analogie entre leur aspect formel et leur signification.

Les gestes pantomimiques, c'est-à-dire les gestes de figuration ou de reproduction de

⁶ Consultée le 11 mars 2012 sur le site <<http://www.bodylanguage.fr.st/>>

mouvement, comme par exemple le geste signifiant avoir sommeil (figure n°1) posent peu de problème d'interprétation pour des gens de cultures différentes.



Figure n°1 : Avoir sommeil

Le fait que les gestes ne soient pas compris de tous et qu'ils puissent prendre plusieurs significations différentes d'un pays à l'autre, révèle leur aspect conventionnel, donc culturel. Par exemple, le geste illustrant l'expression « passer sous le nez » (figure n°2) est alors difficilement compréhensible pour des étrangers ne maîtrisant pas ou peu la langue.



Figure n°2 : « passer sous le nez »

Comme les mots, les gestes peuvent avoir plusieurs significations et ces dernières peuvent varier d'une culture à l'autre.



En France, ce geste exprime la victoire, tandis qu'en Grande-Bretagne, il signifie qu'une personne est pacifique.



En France, ce geste de la main exprime le nombre 2 mais en Grande-Bretagne, il s'agit d'un geste insultant.

2.2.1.4 Les limites de l'utilisation de la gestuelle

Si le recours à la gestuelle est privilégié en classe de langues, il ne peut être dissocié des activités liées à l'oral telles que le théâtre, les activités ludiques, les comptines et les chants. Les situations d'apprentissage en classe de langues relèvent surtout de la production et de la compréhension orale. Toutefois, les activités de production et de compréhension écrites sont également abordées à l'école primaire bien qu'elles prennent une place moindre au cours d'une séance. Les exercices écrits ne permettent pas l'utilisation massive du langage corporel. Il semblerait que seules les consignes, explicitées à l'oral, nécessitent leur explicitation par les gestes. Si l'utilisation des gestes est fréquente dans les séances de langues, les activités de l'écrit ne peuvent la favoriser. L'écrit, ne favorisant pas l'interaction, mais plaçant l'élève seul face à un travail, ne nécessite pas les mêmes besoins que l'oral. D'autres activités, telles que les supports des TICE ou des films, ne plaçant pas les élèves dans des situations de communication authentiques, n'offrent pas la possibilité de manier la gestuelle dans l'enseignement de la langue.

Les démarches d'observation réfléchie de la langue qui peuvent être mises en place dans des séances de comparaison des langues révèlent également les limites de l'utilisation des gestes pour aborder les langues. La comparaison des langues, à laquelle se sont notamment intéressées Louise Dabène et Christiane Perréaux, s'inscrit dans une volonté d'ancrer toutes les langues de l'école dans l'enseignement, toutes les langues parlées par les enfants de la classe mais aussi toutes les langues parlées dans le monde. Néanmoins, la comparaison n'a pas pour but d'enseigner les langues mises en jeu mais d'ouvrir la curiosité des enfants vis-à-vis des autres langues, de développer leur esprit d'ouverture sur le monde et de tolérance envers autrui. Les projets EOLE et EvLang, développés respectivement dans les années 1980 et à partir de 1995, par exemple, permettent d'engager les élèves face à des situations-problèmes et de recherche de comparaison de langues. C'est ainsi que des conflits cognitifs émergent et la mise en confrontation de leurs représentations a priori des langues

permet la communication et le débat entre les élèves. Par la confrontation des langues, il est possible de faire éveiller la conscience métalinguistique des élèves et de leur faire comprendre certains fonctionnements de la langue comme le pluriel, les déterminants tout en mettant en relief l'arbitraire du signe et l'importance de se distancer par rapport à sa propre langue. C'est à travers cette démarche que peut émerger également le concept d'intercompréhension qui cherche à faciliter l'apprentissage des langues écrites d'une même famille par leur comparaison.

Dans ces types d'activités, l'utilisation de la gestuelle et son impact dans l'apprentissage semblent se heurter à certaines limites.

2.2.2.4 Le rôle de l'enseignant et sa triple fonction gestuelle

Le rôle de l'enseignant a évolué, il est passé de celui de transmetteur, à celui de formateur vers celui de médiateur.

En s'appuyant sur le travail de Louise Dabène, Francine Cicurel définit la triple fonction de l'enseignant ainsi :

- « - celle d'informateur : l'enseignant est celui qui connaît la langue-cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;
- celle d'animateur : il est responsable de la gestion des séances, exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;
- celle d'évaluateur : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves » (1985, p.13).

Les gestes d'information grammaticale servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue. Par exemple, si un élève commet une erreur en disant en anglais « I love cars red », le professeur pourra signifier l'erreur syntaxique par un demi-cercle du doigt signifiant d'intervertir la place du nom et de l'adjectif, tout en s'aidant d'une phrase-type au tableau. Les gestes d'explicitation lexicale permettent aux élèves d'en déduire le sens des mots inconnus. Par exemple, pour faire comprendre le sens du verbe « comer » en espagnol, l'enseignant peut faire un geste de la main : les cinq doigts regroupés se dirigeant vers la bouche. Pour expliciter le lexique, l'enseignant peut également pointer du doigt des flashcards accrochées au tableau en prononçant pour chacune d'entre elles le mot correspondant. Le pointage, d'abord fait dans l'ordre, devient aléatoire une fois que les enfants ont bien restitué le lexique. Peu à peu,

l'enseignant se tait, laissant les élèves donner le mot pour chaque flashcard montrée. Enfin, sans omettre qu'une langue est avant tout à relier à l'oralité, des gestes peuvent illustrer la prosodie et la musicalité de la langue. Le corps peut aider les élèves à visualiser l'intonation, le rythme et l'accentuation d'une phrase. Ainsi, les élèves peuvent associer la hauteur de ton d'une langue à un bras qui monte ou qui descend.

Les gestes d'animation englobent les gestes de gestion de la classe et des interactions. Ces gestes concernent le placement des élèves dans la classe, le changement d'une activité ou la passation de la consigne, la gestion du volume sonore pouvant être marquée par un geste de la main, la gestion de la participation des élèves illustrée par le pointage du doigt.

Les gestes d'évaluation, quant à eux, déterminent les encouragements, les félicitations et les approbations ainsi que le signalement des erreurs. Ainsi, l'erreur d'une production orale d'un élève peut être signalée par le corps de l'enseignant : un geste ou une mimique signale à l'élève qu'il doit essayer de corriger son erreur.

2.2.2.5 Gestes conscients contre gestes inconscients

Il faut préciser que les situations de communication en classe sont mêlées à deux grands types de gestes : les gestes iconiques ou gestes conscientisés par le locuteur et les gestes extra-communicatifs, c'est-à-dire tous les gestes inconscients qui viennent parasiter les échanges. Cette seconde catégorie de geste regroupe des gestes personnels qui n'ont aucun but pédagogique. Il faudrait ainsi distinguer les gestes essentiels dans la communication de ceux plutôt non communicatifs comme les grattages, les croisements de jambes, tous les tics nerveux. Les gestes dits extra-communicatifs peuvent parfois être mal interprétés par les élèves et causer des problèmes de compréhension. A titre d'exemple anecdotique, il serait possible d'imaginer une situation où l'enseignant utilise un geste pour expliciter du lexique que les élèves interprètent d'une autre manière. Imaginons un professeur, qui, pour faire comprendre le mot « ayer » (= hier), le mime par un geste des deux mains vers l'arrière pour symboliser le passé. Les élèves se sont levés car, habituellement, cette gestuelle accompagne l'expression « levantaos » (= levez-vous). Ainsi, afin de ne pas créer de l'incompréhension en classe, il paraît important de faire attention aux gestes utilisés et de créer un code commun. De plus, l'enseignant doit faire attention à tous ses gestes, notamment ses tics et ses gestes inconscients, afin de ne pas perturber les élèves qui pourraient associer un geste à un mot qui ne lui correspond pas. Le professeur devrait privilégier au maximum le geste pédagogique, geste conscient et réfléchi, qui permet d'expliciter le plus clairement possible le message verbal.

Si les professeurs des écoles privilégient le geste en séance de langues, ne serait-ce pas parce qu'ils sont convaincus de son efficacité pour la compréhension du langage et pour la mémorisation de la nouvelle langue apprise ?

2.3 La communication non verbale en classe de langues, ou comment mieux comprendre et mieux mémoriser

Le geste est généralement valorisé pour le rôle important qu'il joue à la fois dans la compréhension de la langue mais aussi dans le processus de mémorisation. Ces qualités étant considérées comme fiables et indiscutables, il apparaît toujours que le geste va de soi en pédagogie. Quels sont les liens entre les gestes, la parole, la compréhension et la mémoire ?

2.3.1 Les gestes : un moyen d'accès au sens

L'approche multimodale invite à considérer les productions langagières comme des énoncés plurisémiotiques où signifiants linguistiques et signifiants kinésiques jouent un rôle complémentaire. Grâce au geste, les représentations du locuteur prennent corps et deviennent perceptibles dans la modalité visuelle. Ceci est particulièrement vrai pour la gestualité iconique : les mains rendent compte des dimensions de l'objet dont le locuteur parle, en dessinent le contour ou en prennent la forme ; le corps mime l'action de tenir l'objet, de le pousser, de le tirer ou de le jeter ; les mains positionnent un objet ou un personnage dans l'espace frontal et tracent ses déplacements ; le visage contrefait l'expression du personnage et le corps mime ses attitudes et ses actions, etc.

La communication non verbale, et notamment l'utilisation de gestes en concomitance avec la parole permet aux apprenants d'élucider le sens d'un mot, de donner des indications grammaticales et de faciliter également l'interaction, en cela le geste possède une fonction phatique dans la communication.

Dans la langue maternelle, l'accompagnement gestuel favorise la compréhension du discours pour l'interlocuteur. Il en est de même lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs il est admis que la compréhension est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, radio ...). Ainsi, à l'école primaire, le support de la vidéo est conseillé et même largement utilisé pour permettre aux élèves d'acquérir un sens global en s'appuyant sur les éléments non verbaux. Ainsi, le mime est un outil coverbal

primordial pour permettre aux apprenants de comprendre le matériau linguistique. Le mime peut être utilisé à chaque moment de l'apprentissage et notamment lors de l'introduction d'un nouveau lexique qui permet ainsi à l'enseignant d'expliquer le vocabulaire nouveau sans avoir recours à la langue maternelle. Par exemple, lorsque le lexique animalier est introduit, l'enseignant mime les animaux tout en les nommant : « cat » ou « gato » sera mimé par le miaulement, « monkey » ou « mono » pourra être mimé en se grattant la tête et le bras, etc.

De plus, le signe du pouce levé et des quatre autres doigts repliés signifiera aux élèves qu'ils ont dit une bonne réponse. En espagnol, le geste de la main du pouce et de l'index formant un cercle et les trois autres doigts dressés apparaît avec l'expression « correcto », signifiant ainsi à l'élève la justesse de sa réponse. On remarque que dans cet usage du geste, ce dernier ne sert plus de support à la compréhension du verbal. Au contraire, c'est le verbal qui permet l'interprétation du geste. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il semble primordial d'enseigner aux élèves également les gestes propres à la culture liée à la langue en question.

2.3.2 Les intelligences multiples

Pour le psychologue Howard Gardner, l'intelligence n'est pas déterminée une fois pour toute et surtout n'est pas unique. Il répertorie sept formes d'intelligence : verbale, logico-mathématiques, spatiale, musicale, kinésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Pour un enseignant de langues, la théorie des intelligences multiples révèlent des observations avérées. Un élève peut être particulièrement doué pour la discrimination auditive des sons. L'intelligence kinésique est également souvent sollicitée pour des déplacements dans la classe qui vont venir fixer les apprentissages dans une mémoire qui n'est pas seulement linguistique ou visuelle mais aussi corporelle. L'apprentissage d'une langue étrangère dans la classe sollicite grandement la capacité à se relier à autrui et à communiquer de manière courtoise (intelligence interpersonnelle), et à faire appel à son propre potentiel (intelligence intrapersonnelle). Le professeur des écoles doit donc veiller à ne pas privilégier l'une ou l'autre de ses intelligences afin de permettre à chacun de ses élèves de mémoriser le plus facilement possible la langue étrangère.

2.3.3 Les différentes mémoires

Les chercheurs en psychologie de la mémoire distinguent traditionnellement trois types de mémoires principales : la mémoire sensorielle qui conserve fidèlement mais brièvement les

informations apportées par les sens, la mémoire à court terme qui enregistre temporairement des événements et la mémoire à long terme qui retient, entre autres, les événements significatifs dans la vie d'un sujet, les processus manuels et le sens des mots pour une durée beaucoup plus importante. Pour être mémorisée, une information passe successivement par ces trois mémoires. La mémoire à court terme est aujourd'hui plus majoritairement appelée *mémoire de travail* par les psychologues qui la considèrent comme un système actif. Cette mémoire permet de stocker des unités verbales ou des images pour une durée limitée au sein de deux enclaves auxiliaires : la boucle phonologique qui gère les mots et le calepin visuo-spatial qui traite les images. Les éléments qui sont traités par la mémoire à court terme peuvent être oubliés très rapidement si le sujet est occupé à une autre tâche ou s'il ne fait pas d'effort particulier pour se rappeler les informations. La mémoire à court terme est améliorée par la fréquence d'utilisation et les répétitions mentales. Pour l'enseignement des langues, il est donc important d'effectuer des activités répétitives et de réinvestissement ainsi que des activités mentales de mémorisation.

Lors du passage dans la mémoire à long terme, les informations sont codées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas mémorisées comme des copies du réel. Une information serait mieux mémorisée lorsqu'elle est donnée à la fois sous forme verbale et sous forme visuelle. La mémoire à long terme, quant à elle, est améliorée par des pauses, des réactivations à des moments favorables, les redondances, etc. Pour l'enseignement des langues, il est important de réaliser des pauses réflexives, des paraphrases et de répéter des situations langagières de différentes manières.

2.3.4 La mémoire et l'apprentissage des langues

Les travaux d'Edgar Dale⁷ sur la mémoire à long terme orientent la réflexion didactique sur les différents vecteurs de l'apprentissage. Selon son étude portant sur la mémorisation, condition de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences réelles, nous mémorisons :

- 10% de ce que nous lisons
- 20% de ce que nous entendons
- 30 % de ce que nous voyons
- 50 % de ce que nous entendons et voyons
- 70 % de ce que nous disons

⁷ Le schéma du cône de l'apprentissage d'Edgar Dale (cf. Annexe 2)

- 90 % de ce que nous disons et faisons

D'après cette étude, la perspective actionnelle serait donc un bon moyen pour permettre la mémorisation d'une langue par les élèves. C'est par l'action que la mémorisation des compétences langagières est la meilleure. La réception verbale ou visuelle d'un nouvel item d'apprentissage ne suffit pas pour mémoriser à long terme et donc ne permet pas d'apprendre véritablement. La participation active de l'élève, par la parole, le geste, l'action semble indispensable à l'apprentissage des langues étrangères.

L'utilisation du *drama* serait un bon vecteur d'apprentissage, comme le souligne Joëlle Aden :

« Nous savons bien que, pour nos élèves comme pour nous-mêmes, la motivation, moteur de tout investissement cognitif, est liée au sens que nous donnons à l'apprentissage qui s'élabore dans l'interaction sociale. Les choses prennent du sens lorsque nous transformons le savoir factuel en connaissances personnelles : ceci est une condition sine qua non du désir d'apprendre. « Jouer » est un levier efficace de motivation pour les élèves car il les fait entrer dans l'univers de l'imaginaire au travers des histoires, permettant d'opérer un passage du général au personnel, le *drama* est un pont entre l'intellect et l'affect » (2009, p.29).

3) Protocole de recherche : recueil et analyse de données

3.1 Description du protocole de recherche

J'ai donc choisi deux méthodes différentes de collecte de données : la méthode qualitative avec l'observation d'une vidéo ainsi que l'observation filmée de séances d'espagnol réalisées par un professeur des écoles et la méthode quantitative avec le questionnaire.

Par l'observation d'une vidéo, j'ai souhaité analyser le recours de la communication non verbale dans l'enseignement des langues à l'école en m'intéressant notamment aux différents types de gestes utilisés par l'enseignant et dans quelle situation un geste serait utilisé plutôt qu'un autre. Finalement, il serait possible de créer une classification des gestes utilisés par les professeurs des écoles en classe de langues. A partir de cette vidéo : « Jouer une saynète de rencontre » visionnée sur le site Primlangues⁸ et de la retranscription que j'ai réalisée⁹, nous pouvons lister différents types de gestes utilisés par l'enseignante. Cette vidéo est la deuxième séance de la séquence « Jouer une saynète de rencontre ». Il s'agit de la classe d'anglais de CE1 de Mme Laby Le Clercq d'une école élémentaire ZEP située dans le XVIIIème arrondissement de Paris. Au cours de cette séance, l'enseignante souhaite notamment travailler le lexique des émotions. Ainsi, elle débute par un rituel en chanson, les élèves sont en train d'apprendre un chant s'intitulant « How are you ? ». Ensuite, elle revoit le lexique de quelques émotions : « sad », « angry », « happy » puis achève sa séance par des saynètes de rencontre créées en binôme par les élèves. L'enseignante décline sa séance autour d'une approche actionnelle de l'enseignement des langues. Le projet final de sa séquence consiste en la création de saynètes de rencontre par binôme, les élèves sont des acteurs qui coopèrent ensemble pour mener à bien un projet commun. Les élèves réalisent des micro-tâches, notamment l'activité de « questions-réponses » autour du lexique des sentiments afin de réaliser au mieux la tâche finale. De plus, l'enseignante essaie de varier au maximum les activités afin de conserver toute la motivation et la concentration des élèves. Les élèves sont motivés et impliqués. Ils sont attentifs et répondent aux questions de leur maîtresse. A la fin de la séance, chaque binôme réussit à créer une saynète de rencontres en réutilisant les structures langagières et le lexique appris. Lors des saynètes de rencontres, les élèves se trouvent face à face, devant le tableau et tous les autres élèves de la classe. Ils réalisent par binôme une mini-saynète de rencontre : l'un pose la question « How are you ? » et l'autre

⁸ < <http://www.primlangues.education.fr/article/jouer-une-saynete-de-rencontre> >, consulté le 18 avril 2012

⁹ Retranscription de la séance à partir de la vidéo (cf. Annexe 3)

répond en y intégrant au choix l'une des émotions apprises. En choisissant une activité théâtrale pour tâche finale, les élèves se sentent très impliqués dans la tâche langagière. Le théâtre est une activité ludique qui permet aux élèves de mémoriser plus facilement le lexique appris car ils agissent en communiquant dans la langue étrangère.

Par la création d'un questionnaire¹⁰, j'ai donc utilisé des outils d'analyse mathématiques et statistiques, en vue de décrire et d'expliquer le phénomène d'utilisation des gestes en classe de langues. Tout d'abord, j'ai élaboré ce questionnaire pour recenser des avis de professeurs des écoles (enseignant les langues à l'école) sur la place de la communication non verbale en classe de langues : utilisent-ils le geste et est-ce réellement un acte volontaire ? Je voulais recueillir leurs points de vue sur l'intérêt du recours de la gestuelle dans l'apprentissage de la langue étrangère par les élèves et savoir quels types de gestes ils utilisent. J'ai construit ce questionnaire afin de connaître les types d'activités qu'ils organisaient en classe afin de voir s'il pouvait y avoir une corrélation entre la communication non verbale et l'activité proposée aux élèves. En effet, dans le questionnaire, les activités peuvent se classer en deux grands groupes : les activités d'interaction (comptines, jeux, théâtre) où le corps tient une place importante et des activités de production (TICE, exercices écrits, etc.) qui n'engagent pas ou peu le corps. J'ai reçu vingt-quatre retours de ce questionnaire. Dans l'échantillon des réponses de vingt-quatre professeurs des écoles, seulement un déclare ne pas avoir recours aux gestes en classe de langues. Je souhaitais recueillir des données d'un maximum de professeurs des écoles, d'âges et d'horizons différents.

Par l'observation de séances de langues d'un professeur des écoles de cycle 3, il fut intéressant de relever certains éléments de sa pratique de classe. Il fallut recontextualiser la séance en relevant l'objectif, le type des activités choisies et les tâches des élèves. Lors de la retranscription de la vidéo de la séance¹¹, il fut nécessaire de relever tous les gestes utilisés par l'enseignant, qu'il fallut relier au contexte précis de la séance, et les catégoriser. Au sein des gestes pédagogiques, plusieurs catégories de gestes ressortent : les gestes pour comprendre et mémoriser ou gestes d'information, les gestes pour motiver et impliquer les élèves ou gestes d'évaluation et les gestes de gestion de classe ou gestes d'animation. Ainsi, il est plus aisé de se concentrer sur l'impact du geste pédagogique dans l'apprentissage des élèves.

J'ai observé et filmé pendant une journée et demie les séances d'espagnol d'un

¹⁰ Questionnaire distribué à des professeurs des écoles (cf. Annexe 4)

¹¹ Retranscription d'une observation filmée de séances d'espagnol (Annexe 5)

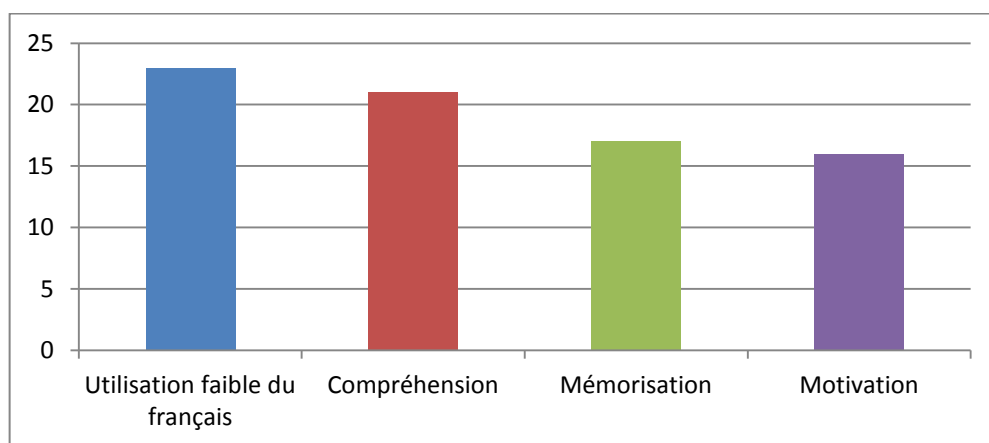
professeur de l'école de Montclar Lauragais en Haute-Garonne. Cette école compte deux classes : une classe de cycle 2 avec des élèves de Grande Section, CP et CE1 et une classe de cycle 3 avec des élèves de CE2, CM1 et CM2. Un système de décroisement est organisé pour les séances de langues, l'enseignant avec qui j'ai pris contact se charge d'enseigner l'espagnol à tous les élèves de l'école. Quand je suis venue l'observer, il a fait en sorte de proposer plusieurs séances d'espagnol dans la même journée. Le niveau des élèves en espagnol est hétérogène notamment parce qu'ils n'ont pas tous débuté cette langue en même temps. L'enseignant a donc décidé de créer trois groupes de niveaux (niveau I, II et III) pour ses élèves de cycle 3. C'est ainsi que pour les temps de rituels, les élèves du niveau III – un petit groupe d'élèves qui a un niveau plutôt avancé – les réalisent en autonomie, sans la présence de l'enseignant. Ce dernier, pendant ce temps, travaille avec les autres élèves de la classe ; le rôle de l'enseignant consiste simplement à réguler le temps des rituels des élèves de niveau III. Sans le professeur, les élèves deviennent eux-mêmes enseignant et apprenant car ils se posent des questions sur des thèmes tels que la date, la météo, leur état mental, etc. Un coin rituel a été aménagé dans la classe afin que les élèves réalisent ces rituels en utilisant des flashcards, des images et un tableau.

Lors de la première demi-journée, j'ai assisté à plusieurs séances d'espagnol : une séance de danse en espagnol avec les élèves de cycle 3, une séance d'espagnol composée d'une comptine, d'un chant et de jeux avec les élèves de cycle 2 et le temps de rituels avec le groupe de niveau III en cycle 3. La séance de danse était organisée sous la forme de trois ateliers : l'un consistait à travailler différents types de marche en ligne droite, courbe et brisée, le deuxième permettait aux élèves de danser en miroir avec un binôme et le troisième tendait à imiter des déplacements d'insectes en privilégiant le contact avec le sol.

Lors de la deuxième journée, j'ai observé « la chasse aux œufs de Pâques » avec les élèves de cycle 2 et de cycle 3 et une deuxième séance en danse avec les élèves de cycle 3. Cette dernière, toujours organisée sous la forme d'ateliers permettaient de travailler trois actions différentes : les appuis, les tours et les rencontres. Concernant « la chasse aux œufs », des œufs en chocolat avaient été cachés aux alentours de l'école ; les élèves devaient les retrouver et, à chaque œuf découvert, venir expliquer à l'enseignant où ils l'avaient trouvé. Un travail en amont sur le lexique spécifique (pelouse, boîte aux lettres, pierre, buis, magnolia, etc.) ainsi que sur les expressions de lieu avait été réalisé.

3.2 L'avis des professeurs sur l'importance de la gestuelle

A quoi sert la gestuelle ?



La plupart des professeurs interrogés pensent que la communication non verbale permet aux élèves de mieux comprendre les tâches langagières, de retenir plus facilement le lexique engagé et de faire preuve de plus de motivation ; elle permettrait surtout aux enseignants d'éviter de sans cesse devoir passer par l'usage de la langue maternelle pour expliciter du vocabulaire ou des consignes. Ils sont presque tous convaincus que l'utilisation des gestes en classe de langues évite d'avoir recours à la langue maternelle.

3.3 Analyse du recueil de données du protocole de recherche

3.3.1 Des gestes pour comprendre et mémoriser : les gestes d'information

3.3.1.1 Vidéo

- Les mimes : les gestes d'explicitation lexicale

Pour aider les élèves à deviner le vocabulaire des émotions, l'enseignante effectue des gestes mimant les émotions qu'elle souhaite leur apprendre. Pour cela, elle utilise les expressions de son visage et réalise des gestes avec ses mains. Par exemple, pour exprimer le sentiment de colère, elle met ses mains sur ses hanches tout en dévoilant un visage colérique. Pour marquer la tristesse, elle dessine des larmes avec ses mains sur son visage. Quand elle leur transmet le sentiment de joie, elle exhibe un visage heureux. A cela s'ajoute un ton particulier dans sa voix pour chaque émotion exprimée.

23-M : <Elle montre un flashcard>. *Do you remember this one? I'm sad.* <Elle met la tonalité et exprime la tristesse sur son visage>

24-EEE : I'm sad.

25-M : *I'm sad.*

26-EEE : I'm sad.

27-M : *Ouh. I'm sad.*

28-EEE : Ouh. I'm sad.

- Les déictiques : montrer des flashcards pour expliciter le vocabulaire

Pour travailler le lexique des émotions, l'enseignante s'appuie sur des flashcards qui illustrent des visages exprimant telle ou telle émotion. Elle montre aux élèves un flashcard en leur posant la question : « What is this one ? » en les pointant du doigt. Le seul fait de leur montrer des images implique les élèves dans une tâche langagière précise et explicite.

23-M : <Elle montre un flashcard>. *Do you remember this one? I'm sad.* <Elle met la tonalité et exprime la tristesse sur son visage>

24-EEE : I'm sad.

25-M : *I'm sad.*

26-EEE : I'm sad.

3.3.1.2 Observation d'une séance de langues

Les gestes d'explicitation lexicale sont quantitativement les plus importants. L'enseignant ne cesse de ponctuer son propos de mimes et autres gestes tels que les déictiques : pointer pour illustrer ou pour désigner. En associant la communication non verbale à la communication verbale, l'enseignant souhaite amener les élèves à la compréhension de la langue étrangère en essayant de minimiser les énoncés en français.

Concernant la séance de danse en espagnol, diverses expressions propres à cette discipline artistique sont à expliciter ; elles concernent les ateliers prévus, les lieux et notamment les différents espaces scéniques, les parties du corps engagées et le rythme. Ainsi, les gestes d'information sont propres à la discipline sportive.

- Les mimes : les gestes d'explicitation lexicale

Pour permettre aux élèves de comprendre les consignes et les activités proposées, l'enseignant utilise le mime afin que les élèves puissent visualiser ce dont il est question. Par exemple, lors de la « chasse aux œufs », le professeur mime les verbes « manger » et « partager ». Pour la première action, il porte ses mains à sa bouche, geste culturel compris par tous. Pour la seconde, il fait semblant de couper en morceaux un gâteau, afin que les élèves comprennent que les œufs doivent également être partagés entre les membres du groupe. Enfin, il demande aux élèves de préciser le lieu dans lequel ils ont trouvé les œufs, d'indiquer notamment s'ils les ont trouvés en haut ou au pied de l'arbre. Pour cela l'enseignant mime les expressions de lieu « en » (= sur, dans) et « debajo » (= en bas) en montrant le haut et le bas.

M : *En la magnolia o debajo de la magnolia?* < Il mime le haut et le bas avec sa main >

M : *Muy bien. Es para compartir. Compartir* < Il mime le verbe « partager » en faisant semblant de découper quelque chose à partager >. *Un trozo para tí, un trozo para mí.*

M : *¿ Todo el mundo ha comido un huevo?* < Il mime le verbe “manger” >

Lors de la séance de danse, l'enseignant explique les consignes des différents ateliers en espagnol. C'est ainsi qu'il se doit de mimer les verbes « volar » (= voler) en déployant ses bras comme le feraient les ailes d'un oiseau, de mimer l'adjectif « derecha » (=droit), qui, dans ce cas signifie « droite » au sens de rectiligne, en montrant une ligne imaginaire avec son bras droit, mais aussi avec son bras gauche pour lever toute ambiguïté. Parfois, il donne un exemple de l'activité. Concernant le travail de marche sur les différents types de ligne, il montre l'intérêt de fixer son regard vers un point précis tout en montrant les trois sortes de déplacement.

M : [...] *Hay cuatro* < il indique le nombre “quatre” avec sa main > *espacios con cuatro colores diferencias...diferencias.*

M : *La línea derecha. Que es* < il exemplifie le terme « droit » avec son bras > *derecha. Puedo usar este brazo.* < il exemplifie le même terme avec l'autre bras > *Derecha significa...* < il montre une ligne au sol > *derecha. Y, tercero tipo.*

M : [...] *Con la acción de volar* < Il mime l'action de voler >. *Vale. Momentito. Usanos* < Il mime le ver en tortillant son corps >. *Son usanos.*

- Les déictiques

Les gestes déictiques donnent également des informations lexicales, et ils permettent de montrer, pointer, désigner une chose ou un concept qui ne peuvent pas forcément être mimés. Par exemple, les parties du corps mises en jeu : « la barriga » (= le ventre), « la espalda » (= le dos) ou « las rodillas » (= les genoux) sont montrés afin que les élèves comprennent de quelle partie du corps il s'agit ou pour qu'ils tentent de deviner le mot- qu'ils connaissent déjà- en espagnol. Les endroits et notamment les différents espaces matérialisant les trois ateliers sont souvent montrés du doigt. Enfin, lors de la séance avec les élèves de cycle 2, l'enseignant leur montre les branches des lunettes, car c'est la manière la plus simple de faire comprendre de quoi il est question.

M : *Doce. Muy bien. Vale. Aquí* < Il montre du doigt l'endroit >, *es el taller de las...*

M : *¿Como se llama la parte aquí?* < Il montre son dos >.

M : *Verdes. Son verdes sí. Al lado* < Il montre les branches des lunettes >. *En el lado, sí, en el lado. No de frente, pero en el lado.*

Finalement, les deux types de geste d'information sont illustrés soit sous la forme de mimes soit sous la forme de déictiques. Les déictiques permettent soit l'illustration de concepts (l'espace, un lieu particulier) ou d'éléments concrets déjà disponibles (les parties du corps, une paire de lunettes), qui sont plus difficiles à mimer. Quant aux mimes, ils appartiennent à la catégorie des gestes culturels, et ne font souvent pas référence à des concepts. Les verbes d'action comme « manger », « partager », « voler », « ramper » sont directement compris par le destinataire quand nous les mimons.

Du côté des élèves, les gestes d'information leur sont d'une aide précieuse. Comme le révèle la vidéo, les réactions des élèves montrent qu'un mot accompagné d'un geste peut être compris sans difficulté. Souvent, l'enseignant énonce un propos sans geste une première fois, puis répète la même chose associée d'un mime ou d'un déictique. La compréhension, souvent lacunaire lors du premier énoncé est totale lors du deuxième.

3.3.2 Des gestes pour motiver et impliquer les élèves : les gestes d'évaluation

3.3.2.1 Vidéo

- Maintenir un contact phatique avec les élèves

En utilisant la communication non verbale, l'enseignante construit un contact phatique dans la communication avec ses élèves. En ayant recours aux gestes, elle tisse un lien particulier avec ses élèves. Ces derniers se sentent impliqués dans la tâche de communication langagière car ils sont sans cesse interpellés par l'institutrice. Celle-ci les interroge en les pointant du doigt, elle mime les différentes émotions avec son visage ou ses mains. L'utilisation des gestes permet également de maintenir toute l'attention des élèves, c'est une manière d'asseoir une certaine autorité. Par exemple, pour obtenir le silence, un jeu de regards et de gestes semble efficace. Pour demander à un élève d'augmenter le volume sonore de sa voix, elle fait un geste de la main que tous les élèves peuvent comprendre.

89- M : *Jack, Jack. Be quiet please.* <Elle met son doigt sur la bouche pour demander le silence en regardant l'élève concerné>

77-M : *Very lowed.* <Elle fait un geste de la main pour indiquer l'augmentation du volume sonore>

- Gérer la participation des élèves

A de nombreuses reprises, l'enseignante utilise des gestes pour pointer, montrer ou désigner des élèves. Quand elle interroge un élève, elle pointe l'élève en question pour lui donner la parole.

29- M : <Elle montre un flashcard. Elle pointe un élève du doigt pour l'interroger.> Yes.

30- E : I'm happy. »

- Encourager, approuver la réponse d'un élève

37-M : <Elle approuve la réponse de l'élève avec le visage>. *I'm angry.*

- Expliciter les consignes

Les gestes sont présents pour expliciter du vocabulaire afin d'aider les élèves à deviner le sens d'un mot ou d'une expression inconnue. Ainsi, nous remarquons que l'enseignante utilise d'autant plus la gestuelle pour expliquer les consignes afin d'être sûre que chaque élève ait bien compris la tâche à réaliser.

89- M : [...] *And two by two you're welcome to the blackboard* <Elle mime le déplacement des élèves jusqu'au tableau> *and say the question and the answer.* <Elle mime avec ses mains deux élèves en train de faire l'exercice de questions-réponses> *So now, working pairs, let's go, ask the question, ask the question, go, let's go, let's go, two by two, let's go.*

De plus, elle ne cesse de répéter les expressions, elle répète et fait répéter entre trois et quatre fois les phrases qu'elle apprend à ses élèves pour les aider à les mémoriser.

29-M : <Elle montre un flashcard> *Yes.* <Elle pointe le doigt vers un élève pour l'interroger>.

30-E : *I'm happy.*

31-M : *I'm happy.*

32-EEE : *I'm happy.*

33-M : *I'm happy.*

3.3.2.2 Observation d'une séance de langues

- Maintenir un contact phatique avec les élèves

La fonction phatique de la communication, définie par Jakobson, est le rôle joué par l'énoncé dans l'interaction sociale entre le locuteur et le destinataire. Un énoncé phatique sert souvent à assurer que la communication « passe » bien. Par exemple, quand l'enseignant mime le geste afin de faire augmenter le volume sonore de la parole d'un élève, il s'agit d'une gestuelle participant à la communication phatique, tout comme les nombreux « vale » (traduit en français par « d'accord ») prononcés par le professeur afin de s'assurer que le contact avec les élèves est effectivement établi.

M : *¿Qué tipo de línea? De líneas, Perdón.*

E : Una línea curva.

M : *< Il met sa main à son oreille pour montrer qu'il n'entend pas > Una...*

E : Una línea curva.

- Gérer la participation des élèves

Pour interroger un élève, les gestes ou les regards se substituent la plupart du temps à la parole. Pour donner la parole à un élève, l'enseignant le pointe du doigt ou le désigne du regard.

EEE : No. *< Des élèves lèvent le doigt >*

M : *No. ¿Qué es? Sí. < Il désigne un élève du doigt >*

[...]

M : *¿Cuánto alumnos por zona? Sí. < Il désigne un élève des yeux.>*

E : Ocho.

- Encourager, approuver la réponse d'un élève

A l'école, et tout particulièrement en séances de langues, l'enseignant a pour rôle de mettre les élèves en confiance, de les encourager, de les féliciter afin qu'ils ne se découragent pas et qu'ils restent motivés. Pour que les élèves osent parler dans la langue étrangère, le professeur ne doit pas hésiter à les encourager même si la syntaxe, la grammaire ou la prononciation ne sont pas justes. En séance de langue étrangère, les élèves ne sont pas toujours à l'aise car ils craignent de se tromper.

E : Rojo.

M : *Rojo, muy bien. ¿Un espacio?*

[...]

M : *[...]Bien, es un movimiento típico muy particular de Lucas solamente con la barriga, vale. Muy bien, muy bien.*

A travers ces deux exemples, nous pouvons remarquer que l'enseignant encourage les élèves en les félicitant, que ce soit lorsqu'ils répondent à une question, même simple, ou lorsqu'ils illustrent l'activité de danse. Il met en valeur le travail des élèves, que ce soit en danse ou en espagnol.

- Expliciter les consignes

Concernant la passation des consignes, l'enseignant y passe du temps, ne cesse de répéter, de reformuler et de faire reformuler par les élèves les tâches à réaliser. En ce qui concerne la séance de danse, le professeur associe un espace à un atelier dont il précise les consignes. A l'issue de la consigne, il demande systématiquement à un élève de montrer un exemple devant la classe afin de s'assurer que tous aient bien saisi l'enjeu de l'activité. Parfois, lui-même montre également l'exemple en précisant des détails techniques (sur le rythme, les regards, les déplacements) comme celui de maintenir un regard fixe lors des marches.

Durant les temps d'atelier, l'enseignant navigue entre les différents groupes, il leur donne des conseils, leur demande de dire et de faire ce qu'ils ont choisi de faire comme le révèle l'exemple qui suit :

M : *Muy bien. ¿Qué quieres hacer, Lea? En este espacio* < Il montre l'endroit en question >. *¿Qué tipo de línea? De líneas, Perdón.*

E : *Una línea curva.*

Les élèves réalisent tous les ateliers ; le moment de rotation au sein des ateliers est caractérisé par un geste typique : le frappement de main.

M : *Muy bien. Vale. Momento.* < Il frappe dans les mains > *Cambiáis. Cambiáis de taller.* < Il fait un geste de la main montrant la rotation > *Alumnos aquí. Alumnos aquí. Alumnos aquí.*

A la suite de la séance de danse, l'enseignant organise un moment de bilan afin de revenir sur les ateliers réalisés par les élèves et le vocabulaire appris. Il leur demande d'exprimer ce qu'ils ont fait comme activité dans chacun des ateliers. Pour cela, il leur pose des questions en désignant les différents endroits. Finalement, il a semblé difficile pour les élèves de se souvenir de tous les termes employés comme « espejos » (= miroirs).

L'enseignant leur fait ainsi répéter le mot en jouant sur le rythme et la tonalité. Les élèves se sont souvenus du mot « líneas » en ayant tout de même du mal à employer le déterminant au bon genre.

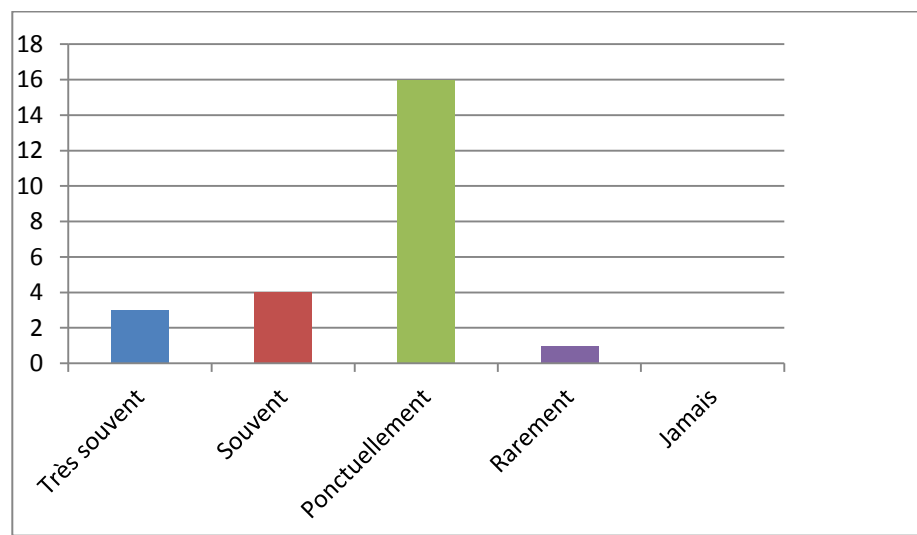
3.3.3 Des gestes pour éviter le français

3.3.3.1 Vidéo

Le recours aux gestes et aux mimes aide l'enseignante à éviter de devoir parler dans la langue maternelle. Par exemple, à un moment donné, l'enseignante demande à un élève de lui amener des aimants accrochés au tableau du fond de la classe. Pour ne pas avoir à lui demander en français, elle répète plusieurs fois « pick up magnets » tout en lui mimant l'action de décrocher les aimants et en lui montrant le tableau.

89-M : *Jill. Can you go to the board and pick me up magnets please.* <Elle mime de la main le verbe “pick up”>. *The magnets.* <Elle mime le nombre « deux » avec sa main>. *Black magnets please.*

3.3.3.2 Questionnaire



La plupart des professeurs de l'échantillon interrogé n'utilisent que ponctuellement le français (seize professeurs sur vingt-quatre). Sept professeurs utilisent souvent ou très souvent le français. Certains ont précisé le niveau auquel ils enseignaient la langue étrangère (CE1) pour montrer que la première année obligatoire d'apprentissage d'une langue étrangère

nécessite beaucoup plus d'allers-retours entre la langue maternelle et la nouvelle langue enseignée. En regardant ce graphique et le graphique précédent, il est possible de faire une corrélation entre la faible utilisation du français en classe de langues et le recours aux gestes. En effet, la communication non verbale est une aide aux professeurs, elle permet de mimer, désigner pour expliciter du vocabulaire ou interroger un élève, par exemple, sans pour autant avoir besoin de faire une traduction dans la langue maternelle. Cependant, le recours au français n'est pas forcément toujours à bannir ; la comparaison des langues pouvant être d'une aide précieuse aux élèves notamment dans le cadre d'une observation réfléchie de la langue.

3.3.3.3 Observation d'une séance de langues

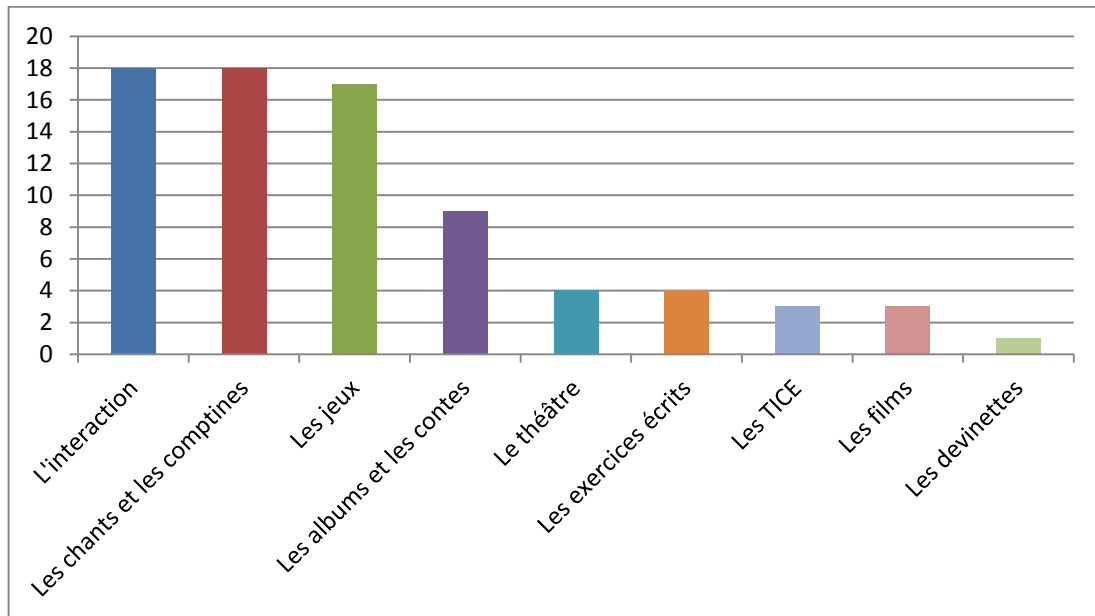
L'enseignant évite au maximum le recours au français. En effet, durant toutes les séances d'espagnol auxquelles j'ai assisté, il n'a expliqué qu'un seul mot en français. Il a traduit le mot « taller » (=atelier), jugé probablement trop compliqué à expliciter seulement à l'aide de la gestuelle.

M : *Sentados por favor. Sentados. Vale. Hum...Es posible de hacer una parte más grande.* < Il montre du doigt l'endroit > *Una parte amarilla un poco más grande.* < Il fait un geste indiquant l'amplitude > *De prisa. Muy bien. Sentados. Vale. Dos tiempos durante este momento de danza. Primero* < Il indique le nombre "un" avec son doigt >, *un tiempo de taller. Talleres. Es casi el único, la única palabra que digo en francés. Un taller es "un atelier". Vale. Talleres de danza. Que son talleres de investigación. Para, para probar. En este... En esta parte* < Il montre du doigt l'endroit dont il parle >, *la parte roja y...*

Concernant l'attitude des élèves face à la langue maternelle, certains ont tendance à répondre aux questions en français, à communiquer entre eux en français. Cependant, l'enseignant, n'hésitait pas à les reprendre, à les interpeller en espagnol pour qu'ils s'expriment dans la langue étrangère.

3.3.4 Une démarche actionnelle de l'apprentissage des langues : le corps des élèves en action

Les activités privilégiées en classe de langues



Comme le révèle le graphique, les activités privilégiées en classe de langues sont surtout l'interaction, le chant, les comptines et les jeux. Or, ces activités sont étroitement liées avec le corps. Les diverses comptines enseignées à l'école sont bien souvent associées au mime et à la gestualité. Par exemple, dans la chanson « Head and shoulder », les parties du corps sont désignées au moment où nous les énonçons. Quand les enfants jouent, ils lient nécessairement la communication non verbale à la parole. De plus, les exercices écrits, les TICE et la projection de films ne sont pas les activités qui ont le plus de succès. D'ailleurs, elles ne font intervenir aucune gestualité particulière. Au regard des activités réalisées en classe de langue, les enseignants semblent donc privilégier celles qui font intervenir le corps.

3.3.4.1 Observation d'une séance de langues

- La démarche de projet

Les activités proposées par cet enseignant révèlent sa volonté de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. En effet, il propose des activités variées et ludiques engageant les élèves dans l'action : chants, comptines mimées, jeux, séance de langues en E.P.S, etc. De

plus, la démarche de projet est à la base de l'enseignement des langues. Les séances de danse en espagnol auxquelles j'ai assisté étaient une nouveauté pour les élèves d'un point de vue linguistique mais pas d'un point de vue corporel. Ainsi, même si les élèves ne comprenaient pas tous les mots employés dans les consignes, les ateliers proposés ne leur étaient pas totalement inconnus. Enfin, si l'enseignant a choisi de travailler ses séances de danse en espagnol, c'est également parce qu'un projet avec une classe de sixième d'un collège de Villefranche de Lauragais a été mis en place.

Lors de la deuxième journée, une « chasse aux œufs de Pâques » a été organisée pour tous les élèves de l'école. Ainsi, cette activité, motivante pour les élèves, permettait de travailler des compétences grammaticales relatives au positionnement (« debajo de », « en », « al pie de ») tout en utilisant un lexique spécifique des plantes (« césped », « maniolia », « boj ») et d'éléments familiers pour les élèves comme la « parada del bus », « la caja de fútbol ». De plus, les équipes mêlaient des élèves de cycle 2 et 3. Ainsi, la constitution de groupes hétérogènes permettait la création d'une sorte de tutorat : les élèves les plus âgés devaient intégrer et aider des élèves plus jeunes.

Enfin, les chants et les comptines mimées, intégrés aux moments de rituels, tout en engageant le corps des élèves, permettent de les mettre en confiance. La chanson « Con mi dedito » fait intervenir la gestuelle ; il s'agit de dévoiler une partie du corps quand elle est nommée : « el dedito » (= le petit doigt), el « piececito » (= le petit pied), et d'acquiescer ou de nier avec celle-ci. La comptine « Catarina robó pan » se récite en ronde, il s'agit de se déplacer à droite et à gauche, de désigner un élève qui doit se placer au centre et de chanter la comptine.

En créant des passerelles entre différentes disciplines, les professeurs aident leurs élèves à percevoir la complexité du réel, et à tisser des liens entre les savoirs et les savoir-faire. Le travail en interdisciplinarité permet d'éviter les situations artificielles et factices et accompagne la construction du sens des apprentissages chez les élèves. Ainsi, proposer des situations d'apprentissage en E.P.S ou en musique, par exemple, permet d'associer en permanence le dire et le faire où le corps joue un rôle essentiel dans l'assimilation du langage.

Conclusion

Parler avec son corps, avec les expressions de son visage, fait partie intégrante du système de communication des êtres humains. Chacune de nos situations de communication est ponctuée par des gestes : le salut non verbal, les battements venant appuyer un propos, le déictique servant à montrer quelque chose, etc. Cependant, si le geste n'est pas toujours associé au même sens, il peut avoir l'effet contraire et venir entraver la compréhension. Mais, à quoi serait alors due cette incompréhension gestuelle ? En plus de la gestuelle conscientisée, de nombreux gestes inconscients viennent parasiter nos situations de communication. Par exemple, si un professeur se touche les cheveux ou rassemble des feuilles de papiers tout en faisant sa séance de langues, l'enfant peut associer des items lexicaux à ce type de gestes, qui, pourtant sont éloignés.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, les enseignants semblent utiliser et donner de l'importance à la gestuelle ainsi qu'à l'approche multimodale afin de faciliter la compréhension et la mémorisation des élèves. L'analyse des données de mon protocole de recherche montre que les professeurs des écoles utilisent de manière consciente la gestuelle pour expliciter du lexique, motiver et impliquer les élèves et éviter au maximum la langue maternelle. Les gestes utilisés sont variés : les mimes, les déictiques, les jeux de regards. Ainsi, trois types de catégorie de gestes pédagogiques sont esquissés : les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation. De plus, le geste prend d'autant plus de valeur s'il est utilisé également par les élèves dans des situations concrètes d'apprentissage. Pour cela, les enseignants vont privilégier des activités où les élèves sont eux aussi en action : jeux sportifs, théâtre, comptines mimées, chant, etc. En effet, travailler les langues en projet ou en transdisciplinarité permet de motiver les élèves en les rendant acteurs de leur apprentissage. Ainsi, la compréhension et la mémorisation ne peuvent être que renforcées. Des chercheurs ont d'ailleurs tenté de mesurer l'impact du geste sur la mémorisation. A court terme, il semblerait effectivement que le geste a un effet significatif sur la mémorisation. Enfin, lorsque l'utilisation du geste est fréquente, et, associée à la répétition orale, la mémorisation n'en est que facilitée.

Depuis les années 2000, le cadre théorique de la didactique des langues, notamment avec l'apport du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, donne une autre impulsion à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La démarche actionnelle insiste sur l'importance des situations de communication authentiques ancrées dans un projet où

l'enfant devient acteur de son apprentissage. Les activités ludiques, la dramatisation, activités mettant le corps en action devraient ainsi être privilégiées par les enseignants.

Bibliographie

- ADEN, J. & LOVELACE K. (2005). 3, 2, 1...*Action! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. SCEREN CRDP : Créteil.
- BRUNER, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CICUREL, F. (1985) *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
- COLLETTA, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.
- COLLETTA, J-M. (2005). « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », *Le Français dans le Monde*. Paris : Clé International
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- COSNIER, J. (1982). « Communications et langages gestuels ». *Les voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*. Paris : Bordas.
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé
- GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette éducation
- GUIDETTI, M. (1998). « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant ». *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin
- HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- LIEURY, A. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod

LIONS-OLIVIERI, M-L & LIRIA, P. (2003), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Espagne : diffusion Français Langue Etrangère

MARIN ARRESE, F. & MORALES GALVES R. (2001). *Los intrépidos. Guide pédagogique. Espagnol pour jeunes débutants*. Paris : Didier scolaire.

McNEILL, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002) *Programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire*. B.O.E.N. hors série n° 4 du 29 août 2002.

O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Vanves : Hachette FLE

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denöel

PORCHER, L. et GROUX, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? »

PUREN, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle » in *L'interculturel*, coll. « Les langues modernes »

SCHIFFLER, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier

SAMSON, C. (2004). *333 idées pour l'allemand*. Paris : Nathan Pédagogie

SCHMIDT, P. (2010). *Théâtre et langues vivantes en primaire. Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie*. Les langues Modernes

TARDIEU, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses

TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses

VYGOTSKI, L. (1932). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales

WALLON, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin

WEYL, B. (1991). « Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues ». *Les langues modernes*, 85

- **Sitographie**

Site du Ministère de l'Education Nationale <<http://www.education.gouv.fr/>>, consulté le 22 décembre 2011

Bodylanguage <<http://www.bodylanguage.fr.st/>>, consulté le 11 mars 2012

Primlangues <<http://www.primlangues.education.fr/>>, consulté le 18 avril 2012